



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cláudia Maria Ferreira Ribeiro

**Pedagogia para a Autonomia e Supervisão:
a observação de aulas como estratégia de
(re)definição dos papéis pedagógicos na
educação em línguas.**





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cláudia Maria Ferreira Ribeiro

**Pedagogia para a Autonomia e Supervisão:
a observação de aulas como estratégia de
(re)definição dos papéis pedagógicos na
educação em línguas.**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade de Educação em Línguas Estrangeiras

Trabalho efectuado sob a orientação da
**Professora Doutora Isabel Flávia
Gonçalves Ferreira Vieira**

Dezembro de 2010

DECLARAÇÃO

Nome: Cláudia Maria Ferreira Ribeiro

Endereço electrónico: claudiaferreiraribeiro@hotmail.com

Título Dissertação/ Tese: Pedagogia para a Autonomia e Supervisão: a observação de aulas como estratégia de (re)definição dos papéis pedagógicos na educação em línguas.

Orientadora: Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves Ferreira Vieira

Ano de conclusão: 2010

Designação do Doutoramento ou Ramo de Conhecimento do Doutoramento:

Doutoramento em Ciências da Educação

Área de Especialização: Educação em Línguas Estrangeiras

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 31 de Dezembro de 2010

Assinatura:

Cláudia Maria Ferreira Ribeiro

Ao meu pai (*in memoriam*), à minha mãe, ao meu filho,
a quem muito devo por ser quem sou

Agradecimentos

Esta tese de dissertação só se tornou possível concretizar graças ao apoio incondicional e ao estímulo e motivação de várias pessoas que, ao longo de todo o percurso, sempre acreditaram na sua concretização.

À Professora Doutora Flávia Vieira pela orientação exemplar que sob um olhar atento sempre foi apontando alternativas para o rumo que deveria seguir na implementação da experiência e sempre me apoiou em momentos de maior obscuridade, motivando-me em prosseguir com o estudo, tendo sido imprescindível o seu auxílio nas diversas etapas da redacção desta dissertação.

À Pessoa da Professora Doutora Flávia Vieira por ter confiado mais em mim, do que eu própria e por, ao longo de mais de uma década de trabalho colaborativo, mais ou menos intenso, servir de motivação, modelo, encorajando-me a levar a cabo projectos que jamais pensei um dia sequer realizar. O meu mais sincero OBRIGADA de coração!

À escola onde se realizou este estudo empírico, pela disponibilidade e receptividade demonstrada na implementação deste estudo.

À Joana, ao Luís e à Marina por terem tornado este estudo possível e pela forma autêntica e empenhada com que trabalhamos no ano lectivo de 2007/ 2008. Devo muito ao vosso trabalho, companheirismo e AMIZADE para este projecto se ter concretizado!

À Bárbara por me ter aliviado com algum do trabalho em momentos mais difíceis! Os AMIGOS vêm-se nos actos, o que neste caso é bem verdade...

Ao Sérgio que sempre se mostrou disponível para me ajudar na parte técnica das formatações e no apoio informático.

A toda a minha família e amigos que sempre me apoiaram e estimularam em concretizar este projecto, o meu agradecimento especial a todos.

À minha mãe, por me ter proporcionado o espaço, o tempo e a tranquilidade necessárias para levar a cabo todo o processo de redacção desta dissertação! Foste mais que o meu braço direito e serás sempre o meu porto seguro...

Por fim, ao meu TESOURO, que tantas vezes teve de ver adiadas as brincadeiras e abdicar da minha presença! És o meu coração, TOMÁS!

**Pedagogia para a autonomia e supervisão:
A observação de aulas como estratégia de (re)definição dos papéis pedagógicos na educação em línguas**

Tese de Doutoramento em Educação - Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras

Cláudia Maria Ferreira Ribeiro

Universidade do Minho
2010

Resumo

O presente estudo inscreve-se na formação inicial de professores de línguas estrangeiras e envolveu um programa de intervenção anual em contexto supervisoivo, com um núcleo do estágio integrado da Licenciatura em Ensino de Inglês e Alemão da Universidade do Minho (pré-Bolonha), constituído por três estagiários. Esse programa desenvolveu-se no ensino de Alemão, tendo a supervisora da escola desempenhado o papel de investigadora. Implicou a exploração da observação de aulas (com recurso à videogravação) na redefinição de papéis pedagógicos em sala de aula, por referência a uma pedagogia para a autonomia e no quadro de uma orientação reflexiva da formação de professores.

Os objectivos de investigação foram os seguintes: (1) Conhecer as concepções iniciais dos alunos estagiários relativamente à pedagogia, à supervisão e à observação de aulas; (2) Compreender o papel da observação de aulas na promoção da autonomia na aprendizagem da língua estrangeira, com enfoque na (re)definição de papéis pedagógicos em sala de aula; (3) Compreender o papel da observação de aulas na promoção de processos reflexivos: descrição, interpretação, problematização e reconstrução de teorias e práticas profissionais; (4) Avaliar o impacto do programa de formação desenvolvido – potencialidades e limitações. Trata-se de um estudo de caso interpretativo, com recurso a métodos qualitativos e quantitativos na análise da informação recolhida em questionários, guiões de análise de aulas, gravação áudio de seminários de pós-observação, guiões de avaliação do processo formativo e reflexões individuais. Foi efectuada uma análise do percurso formativo de cada um dos estagiários, assim como uma síntese comparativa dos principais resultados.

As principais conclusões são as seguintes: (1) As concepções iniciais dos estagiários relativamente à pedagogia, à supervisão e à observação de aulas eram muito semelhantes entre si e consonantes com o quadro ético-conceptual do estudo; ao longo do programa, reforçaram algumas concepções e alteraram outras, nomeadamente relativas à observação, ganhando auto-confiança através da reflexão sistemática sobre a prática num ambiente de diálogo e colaboração que sempre valorizaram; (2) O estudo reforça o papel da observação de aulas na análise e consciencialização dos papéis pedagógicos em sala de aula, potenciadas pelo recurso à videogravação; embora o estudo não incida directamente nas práticas, é possível perceber que os estagiários se tornaram cada vez mais capazes de questionar as suas escolhas pedagógicas em função do seu valor educativo para os alunos; (3) Quanto ao papel da observação na promoção de processos reflexivos, a análise de registos escritos revelou uma menor presença de movimentos de problematização e de reconstrução, em comparação com movimentos de descrição e interpretação, sendo estes os mais frequentes; os primeiros são mais evidentes na reflexão oral, que não foi sujeita a uma análise discursiva, servindo apenas propósitos ilustrativos; (4) Os estagiários reconhecem o impacto positivo do programa de formação desenvolvido, nomeadamente na criação de um clima de diálogo e colaboração e na melhoria de práticas, e recomendam a sua expansão futura.

Em suma, o estudo evidencia o papel estratégico da observação de aulas no contexto da supervisão clínica e remete para a necessidade de lhe conferir um lugar de relevo na formação reflexiva de professores, através de uma planificação cuidada do seu desenvolvimento e da regulação continuada do seu valor formativo. Apesar de se tratar de um estudo de caso, crê-se que a transferência da estratégia formativa-investigativa para contextos similares produziria resultados idênticos. Crê-se, ainda, que esta estratégia apresenta um potencial de aplicação transdisciplinar, na medida em que incide em dimensões transversais da pedagogia escolar e da supervisão na formação inicial de professores.

**Pedagogy for autonomy and supervision:
Lesson observation as a strategy for (re)defining pedagogical roles in language education**

PhD in Education – Foreign Language Teaching Methodology

Cláudia Maria Ferreira Ribeiro

University of Minho
2010

Abstract

The present study was developed in the context of pre-service foreign language teacher training (German) and involved an annual programme in the supervision of three student teachers, within the pre-Bologna Teaching Degree in English and German at the University of Minho. The programme was developed by the researcher as the school supervisor. It involved the exploration of lesson observation (using videotaping) for the redefinition of pedagogical roles, with reference to pedagogy for autonomy and reflective teacher education.

Research objectives were: (1) To identify student teachers' initial conceptions of pedagogy, supervision, and observation; (2) To understand the role of lesson observation in the promotion of pedagogy for autonomy, with a focus on pedagogical roles; (3) To understand the role of lesson observation in the promotion of reflective processes: describing, interpreting, problematizing, and reconstructing; (4) To assess the impact of the programme – potential value and shortcomings. It is an interpretative case study where qualitative and quantitative methods were used to analyse information collected in questionnaires, reflective records of lesson analysis and programme evaluation, and audiotaped records of post-observation seminars. An analysis of each student teacher's development path was carried out, as well as a comparative synthesis of main results.

Major outcomes can summarised as follows: (1) The student teachers' initial conceptions of pedagogy, supervision and observation were quite similar among them, and quite in tune with the ethical-conceptual rationale of the study; some of their conceptions were reinforced throughout the programme and others were changed, especially regarding lesson observation, as student teachers gained self-confidence through systematic reflection on practice in a climate of dialogue and collaboration that they all valued; (2) Lesson observation played a significant role in raising awareness of pedagogical roles, particularly through the use of lesson videotapes; although the study does not focus directly on practices, it shows that student teachers developed their ability to question their choices in terms of their educational value for their students; (3) As for the role of lesson observation in promoting reflective processes, the analysis of written records shows that problematizing and reconstructive moves are not frequent as compared to descriptive and interpretative moves, the latter being the most frequent; the first two kinds of processes were more evident in oral reflection, which was not analysed and was only used for illustrative purposes; (4) The student teachers acknowledge the positive impact of the programme, especially as regards the climate of dialogue and collaboration and the improvement of practices, and they recommend it should be expanded in the future.

Overall, the study highlights the strategic role of lesson observation in clinical supervision and it points out the need to enhance its role in reflective teacher education, through careful planning and regular monitoring of its value. Even though this is a case study, the transference of the training-research strategy to similar contexts might produce identical results. Furthermore, it has crossdisciplinary potential, because it focusses on general aspects of pedagogy and supervision in pre-service teacher education.

Índice

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 2 – PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA, FORMAÇÃO REFLEXIVA E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	25
2.1. PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA	25
2.1.1. Quadro global de referência	25
2.1.2. Implicações na formação dos alunos	32
2.1.3. (Re)Definição dos papéis pedagógicos	41
2.2. FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES	50
2.2.1. Formar professores reflexivos	50
2.2.2. Como definir o conceito de reflexão?	55
2.2.3. Desenvolver a reflexão: quais os seus níveis e processos?	59
2.2.4. Qual a relevância de uma formação reflexiva?	65
2.3. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NUM CENÁRIO REFLEXIVO	72
2.3.1. Alguns problemas das práticas de formação e supervisão	72
2.3.2. Conceito de supervisão	76
2.3.3. Papel do supervisor no processo de supervisão	80
2.3.4. Cenário da supervisão clínica e observação de aulas	89
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE FORMAÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO	105
3.1. CONTEXTO DO ESTUDO	105
3.2. POSICIONAMENTO PARADIGMÁTICO E TIPO DE ESTUDO	108
3.3. PROGRAMA DE FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO	112
3.4. ESTRATÉGIAS DE RECOLHA E ANÁLISE DE INFORMAÇÃO	118
3.4.1. Os Questionários: “Concepções de Supervisão e Pedagogia” e “Observar, Ser Observado e a Autoscopia”	119
3.4.1.1. “Concepções de Supervisão e Pedagogia”	120
3.4.1.2. “Observar, Ser Observado e a Autoscopia”	122
3.4.2. Instrumentos de apoio à reflexão	123
3.4.2.1. Grelha de observação	123
3.4.2.2. Guiões de apoio à pós-observação	126
3.4.2.3. Guiões de apoio à reflexão e avaliação final de ciclo e da experiência	128
3.4.3. Reflexões pessoais	131
3.4.4. Análise da informação	131
3.5. CRITÉRIOS DE QUALIDADE DO ESTUDO	134
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE PERCURSOS FORMATIVOS	143
4.1. O PERCURSO FORMATIVO DA JOANA	144

4.1.1. Concepções iniciais de supervisão e de pedagogia.....	144
4.1.2. Concepções de observação de aulas	152
4.1.3. Avaliação do processo formativo – 1º ciclo	156
4.1.4. A 1ª experiência de observação com recurso à videogravação.....	163
4.1.5. Avaliação do processo formativo – 2º ciclo	174
4.1.6. A 2ª experiência de observação com recurso à videogravação.....	178
4.1.7. Avaliação do processo formativo – 3º ciclo	197
4.1.8. Impacto da experiência	201
4.2. O PERCURSO FORMATIVO DO LUÍS	205
4.2.1. Concepções de supervisão e de pedagogia	205
4.2.2. Concepções de observação de aulas	212
4.2.3. Avaliação do processo formativo – 1º ciclo	215
4.2.4. A 1ª experiência de observação com recurso à videogravação.....	220
4.2.5. Avaliação do processo formativo – 2º ciclo	231
4.2.6. A 2ª experiência de observação com recurso à observação	234
4.2.7. Avaliação do processo formativo – 3º ciclo	248
4.2.8. Impacto da experiência	252
4.3. O PERCURSO FORMATIVO DA MARINA	256
4.3.1. Concepções de supervisão e de pedagogia	256
4.3.2. Concepções de observação de aulas	261
4.3.3. Avaliação do processo formativo – 1º ciclo	264
4.3.4. A 1ª experiência de observação com recurso à videogravação.....	269
4.3.5. Avaliação do processo formativo – 2º ciclo	282
4.3.6. A 2ª experiência de observação com recurso à videogravação.....	288
4.3.7. Avaliação do processo formativo – 3º ciclo	297
4.3.8. Impacto da experiência	300
4.4. SÍNTESE COMPARATIVA DOS PERCURSOS FORMATIVOS.....	304
CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES	315
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	325
ANEXOS	351
ANEXO 1	352
ANEXO 2	353
ANEXO 3	354
ANEXO 4	355
ANEXO 5	356
ANEXO 6	359

ANEXO 7	361
ANEXO 8	362
ANEXO 9	363
ANEXO 10	364
ANEXO 11	365
ANEXO 12	366
ANEXO 13	368
ANEXO 14	369
ANEXO 15	370
ANEXO 16	371
ANEXO 17	372
ANEXO 18	375
ANEXO 19	377
ANEXO 20	379
ANEXO 21	381
ANEXO 22	383
ANEXO 23	385
ANEXO 24	387
ANEXO 25	389
ANEXO 26	390
ANEXO 27	391
ANEXO 28	392
ANEXO 29	393
ANEXO 30	395
ANEXO 31	397
ANEXO 32	399
ANEXO 33	401
ANEXO 34	403
ANEXO 35	405
ANEXO 36	407
ANEXO 37	408
ANEXO 38	409
ANEXO 39	410
ANEXO 40	412
ANEXO 41	414
ANEXO 42	415

ANEXO 43.....	416
ANEXO 44.....	417
ANEXO 45.....	418

ÍNDICE DE QUADROS

Cap. 2

2.1. Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia	26
2.2. Pressupostos da autonomia do aluno e do professor	27
2.3. Factores de constrangimento ao desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia	31
2.4. Abordagem comunicativa e pedagogia para a autonomia	33
2.5. Estratégias de aprendizagem	37
2.6. Condições e princípios facilitadores de uma pedagogia para a autonomia	38
2.7. Desenvolvimento da autonomia: do ideal à possibilidade	39
2.8. Papéis dos alunos numa pedagogia para a autonomia	42
2.9. Papéis do professor numa pedagogia para a autonomia	43
2.10. Princípios pedagógicos e implicações para o aluno	45
2.11. A aprendizagem em grupo: perspectivas colaborativa e tradicional	47
2.12. Vantagens e problemas da observação de aulas	97
2.13. (Des)vantagens da videogravação de aulas	99

Cap. 3

3.1. Síntese do programa de formação	114
3.2. Instrumentos e informação recolhida	119
3.3. Tarefas formativas avaliadas nos três ciclos	130
3.4. Materiais analisados por estagiário	132
3.5. Processos e indicadores de reflexão	133
3.6. Análise da informação	134
3.7. Critérios de qualidade do estudo e estratégias metodológicas	137

Cap. 4

4.1. Concepções iniciais sobre pedagogia, supervisão e observação	306
4.2. Relevância das tarefas de observação dos 2º e 3º ciclos	307
4.3. Ocorrência dos papéis pedagógicos nas 3 aulas do 3º ciclo	309

4.4.	Movimentos reflexivos identificados nos 2º e 3º ciclos – Joana	310
4.5.	Movimentos reflexivos identificados nos 2º e 3º ciclos – Luís	311
4.6.	Movimentos reflexivos identificados nos 2º e 3º ciclos – Marina	311
4.7.	Movimentos reflexivos globais dos 3 estagiários	312
4.8.	Testemunhos dos estagiários sobre o impacto da experiência	312

ÍNDICE DE FIGURAS

Cap. 2

2.1.	Pedagogia para a autonomia na educação em línguas	30
2.2.	Competências para a autonomia do aluno	35
2.3.	Modelo reflexivo de desenvolvimento profissional	54
2.4.	Pensamento pedagógico e componentes de ensino, segundo Shulman	54
2.5.	Relação entre prática e “teoria prática”	62
2.6.	Fases do processo de reflexão, segundo Smyth	64
2.7.	Esquema-síntese do projecto de supervisão	69
2.8.	Características do professor reflexivo	70
2.9.	Supervisão pedagógica	78
2.10.	Supervisão, desenvolvimento, aprendizagem	79
2.11.	Processo de supervisão	81
2.12.	Competências e funções do supervisor	82
2.13.	Estilos de supervisão, segundo Glickman	83
2.14.	Tarefas a realizar no processo de supervisão	89
2.15.	Fases do ciclo da supervisão clínica, segundo Goldhammer et al.	92

Cap. 3

3.1.	Secção A do questionário “Concepções de Supervisão e Pedagogia”	121
3.2.	Secção B do questionário “Concepções de Supervisão e Pedagogia”	121
3.3.	Secção C do questionário “Concepções de Supervisão e Pedagogia”	122
3.4.	Secção A do questionário “Observar, Ser Observado e a Autoscopia”	122
3.5.	Secção B do questionário “Observar, Ser Observado e a Autoscopia”	123
3.6.	Pedagogia para a autonomia: papéis do aluno e do professor	125
3.7.	Guião de apoio à pós-observação das aulas do 2º ciclo (exemplo)	127

3.8.	Guião de avaliação do primeiro ciclo de formação	129
3.9.	Apreciação Global da Experiência	130

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

Ao estar incumbida da educação para a cidadania e de contribuir para o progresso e para o desenvolvimento democrático da sociedade, a escola necessita de criar condições que permitam aos jovens desenvolver competências tanto de índole científica e profissional, como de teor comunicacional, afectivo e moral. Criar estas condições requer a existência de profissionais preparados, a quem incumbe a tarefa de conceber, operacionalizar e avaliar os processos de ensino e aprendizagem. Uma transformação profunda do paradigma educacional contemporâneo só será possível na base de uma mudança de mentalidades, de uma maior maturidade curricular e de uma transformação do modelo pedagógico e das práticas docentes que imperam nas nossas instituições educativas. Essa alteração implica, entre outros aspectos, a promoção da autonomia dos alunos, com implicações no papel do professor e, portanto, mudanças também no campo da formação.

No âmbito da educação em línguas, a noção de “autonomia na aprendizagem” tem vindo a ser objecto de investigação a nível internacional (Benson, 2001), constituindo também uma orientação central das políticas educativas linguísticas recentes, quer as emanadas do trabalho do Conselho da Europa, quer as que são definidas a nível nacional, como é o caso dos programas de língua estrangeira em Portugal. De acordo com as actuais directivas europeias, com base no *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR, Conselho da Europa, 2001), o ensino de Línguas Estrangeiras (LE) deverá capacitar o aluno para uma intervenção não só em termos linguísticos, mas também em termos interculturais, de modo a que ele possa ser um agente social em contínua interacção com os seus pares, ainda que oriundos de outros contextos. Para tal, terá que desenvolver competências de comunicação e de aprendizagem, através de uma abordagem orientada para a acção; mais do que compreender o mundo, o aprendente, como actor social, deve agir sobre ele, transformando-o positivamente. O QECR avança significativamente em relação à descrição e organização das competências por níveis e por capacidades, concretizando-as através de exemplos e fazendo sobressair o papel das tarefas. Pressupondo o pluralismo metodológico como resposta ao pluralismo linguístico e cultural, o QECR é sobretudo um documento orientador que nos ajuda a reflectir sobre as práticas da educação em línguas, norteando a elaboração de textos programáticos de LE dos países da Comunidade Europeia, com influência nos programas de línguas em Portugal.

No entanto, as práticas de ensino das línguas continuam relativamente afastadas das propostas teóricas e das orientações oficiais, assentando numa visão de educação em que o papel do professor continua marcado pela função de transmissão e o papel do aluno continua a ser o de consumidor e reproduzidor do conhecimento. É esta visão de educação que se questiona nesta investigação, pretendendo-se explorar uma visão alternativa e compreender em que medida é possível pô-la em prática no contexto da supervisão em estágio, reconhecendo-se que se trata de um contexto complexo e que as aprendizagens aí realizadas constituirão somente um primeiro passo no desenvolvimento profissional dos estagiários¹.

A sociedade actual em que vivemos caracteriza-se pela mudança sistemática, pela pressão do tempo, pelo acesso rápido à informação e pelo significativo avanço tecnológico. Muitos professores sentem-se perdidos nesta sociedade e, ao mesmo tempo, têm consciência de que está nas suas mãos a formação das gerações do futuro. Na procura de novos caminhos e de novas formas de desenvolvimento da profissionalidade docente, Moreira (2004: 134) refere que “a supervisão pedagógica institui-se como instrumento de transformação de sujeitos e das suas práticas nos contextos (i)mediatos da acção pedagógica”. Deste modo, os contextos de supervisão devem contemplar momentos de reflexão crítica com vista à consciencialização e, conseqüentemente, à reformulação da prática pedagógica. A supervisão envolve desenvolvimento humano e profissional. Este desenvolvimento exige uma postura crítica no sentido de (re)construir práticas pedagógicas sem medo de questionar dogmas, conceitos e paradigmas assentes em modelos pedagógico-didácticos que nos são fornecidos como se de “receitas” se tratasse. Implica também, de acordo com Sá-Chaves e Amaral (2000), envolver os professores num processo formativo de desenvolvimento da sua personalidade e profissionalidade, enraizado numa atitude de permanente reflexão, “dando oportunidade aos outros e a nós mesmos para nos solidarizarmos verificando o quanto de comum há nas nossas práticas e nos nossos saberes” (op. cit.: 84).

A investigação realizada assenta numa visão democrática da educação, em que a mesma é interpretada como espaço de possível transformação dos intervenientes e das condições em que (inter)agem. Assim, no quadro desta visão, a reflexão profissional no contexto superviso-

¹ Como exemplo refiro um artigo de Bizarro (2004: 151), onde a autora destaca a importância da formação de professores nesta orientação autónoma, pois “Só com professores melhor formados e mais informados – capazes de, também eles, serem autónomos na construção dos seus múltiplos saberes – poderemos acreditar numa transformação qualitativa da educação, em que os actos de aprender, ensinar e avaliar se assumam como condutores de realização pessoal e social”.

assume o objectivo político da autonomia do educador e dos educandos, onde a reflexividade do aluno estagiário e a autonomização do aluno permitem uma emancipação de todos os envolvidos no processo educativo (Vieira, 2006: 16). Esta concepção emancipatória e democrática da supervisão e da pedagogia aproxima-se de um dos pressupostos do paradigma construtivista crítico da educação: “Any rigorous and socially worthwhile education must not only reflect the complexity of studying the world around us but must also be developed in concordance with a exciting vision of schooling. Such a vision respects the untapped capacities of human beings and the role that education can play in producing a just, inclusive, democratic, and imaginative future” (Kincheloe, 2003: 111).

A abordagem de formação que se apresenta pressupõe uma focalização principal nos processos de aprender dos alunos: “Tornar os processos de aprender mais conscientes e susceptíveis à mudança representa (...) uma poderosa estratégia que supõe o desenvolvimento intencional e sistemático de uma abordagem pedagógica que tome explicitamente como objecto os processos (...) da aprendizagem dos alunos” (Vieira, 2000a: 104). Pressupõe, também, uma orientação reflexiva das práticas supervisivas que, em função das características dos contextos, procura fomentar a criticidade e o questionamento. Este posicionamento leva-nos, então, a assumir que um profissional autónomo forma sujeitos autónomos, ou seja, “desenvolver uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar significa conceber o ensino como prática capaz de transformar os alunos em consumidores críticos e produtores criativos de saberes, e significa também conceber o professor como intelectual crítico e agente de mudança” (Vieira, 2006: 18). Nesta perspectiva, o professor e o supervisor terão de acreditar numa formação reflexiva e emancipatória.

Na visão de educação que se propõe, assume particular importância a comunicação em sala de aula, reconhecendo-se que a regulação colaborativa assimétrica é um dos aspectos onde ocorrem maiores dificuldades, ou seja, “a comunicação com o professor parece constituir uma área problemática para muitos alunos” (Vieira, 2000a: 105). Esta conclusão reforça a opinião sobre o reduzido grau de contingência do discurso interactivo entre professor e aluno (Van Lier, 1996), o que reflecte o desconhecimento de motivações, interesses e predisposições de ambas as partes. O mesmo acontece frequentemente na relação entre professores e supervisores, o que nos remete para a necessidade de uma formação que integre a valorização da (inter)subjectividade e do diálogo, e que promova nos professores “atitudes de motivação, envolvimento, responsabilidade, esforço, persistência, vontade, resistência pró-activa face aos

constrangimentos e subversão de tradições e convenções (...) no sentido de promover valores de uma educação democrática” (Vieira, 2006: 22). Assim, associada à valorização da (inter)subjectividade surge a necessidade de negociação de sentidos e de decisões, o que implica uma abertura do professor/ formador ao diálogo (ibidem).

Acredita-se que o professor que pretende formar alunos reflexivos, autónomos, críticos, produtores criativos de saber, deverá ser formado nestes mesmos princípios e valores, o que supõe uma orientação reflexiva da supervisão pedagógica, assente num “posicionamento crítico de supervisores e professores face a práticas estabelecidas na formação e na pedagogia escolar” (Vieira, 2006: 31). Pretende-se, desta forma, promover a emancipação profissional dos professores mediante o desenvolvimento de um saber profissional complexo que integra um conhecimento disciplinar, didáctico e criativo, bem como capacidades de acção educativa, auto-regulação, comunicação e negociação, contribuindo para uma postura crítica perante os contextos profissionais (Vieira, 2006: 19). Pressupõe-se que a democratização das relações interpessoais e dos processos de construção do conhecimento profissional favorecem a autonomização dos professores, e que o conteúdo da formação deverá ser relevante (adequado, informativo, inovador), promovendo a interrogação de ideias e práticas estabelecidas quando estas não cumprem satisfatoriamente os princípios de uma educação democrática (op. cit).

A visão de educação que subjaz a este projecto determina e traduz o seu posicionamento paradigmático, adoptando-se uma orientação naturalista/ interpretativa da investigação em educação (Guba e Lincoln, 1988) e entendendo-se que educar e investigar a educação são processos indissociáveis. Segundo Kincheloe (2003: 115), num paradigma interpretativo as questões relativas à utilidade e relevância social do conhecimento são verdadeiramente importantes. A relação do conhecimento com o mundo existencial é, deste modo, crucial. A mesma ideia é defendida por Bassey (1999: 43-44), referindo que o investigador interpretativo não pode aceitar a ideia de uma realidade independente das pessoas, pois aquela é sempre entendida como um constructo da mente humana. Nesta linha de pensamento, Benson refere Kelly (Benson, 2001: 36) para nos dizer que o pensamento do ser humano passa por um processo de desenvolvimento contínuo e de revisão dos seus constructos, à luz da nova experiência. A este propósito, Kincheloe (2003) afirma que num paradigma construtivista da educação os alunos são encorajados a aprender a interpretar, decodificar e organizar o conhecimento, de modo a reflectirem sobre as suas paixões e experiências e encontrarem nelas a base do seu desenvolvimento. O mesmo se poderia dizer relativamente à

aprendizagem profissional do professor, o que tem implicações na sua formação e na investigação que incide sobre essa formação.

De que modo se relacionam estas ideias com a investigação realizada? Na verdade, ela assenta na busca de compreensão e transformação de modos de pensar e praticar a supervisão na educação em línguas, partindo das teorias e acções dos sujeitos e visando a sua análise e reconstrução. Entre muitos outros aspectos, procura-se apurar até que ponto existe um envolvimento activo dos estagiários e dos alunos no processo educativo, com a preocupação central de compreender que condições favorecem ou dificultam uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar. Assim, os processos de formação tornam-se indissociáveis dos processos de investigação, estando estes ao serviço dos primeiros.

O estudo apresentado incide, fundamentalmente, nos papéis pedagógicos de professores e alunos numa pedagogia para a autonomia na educação em línguas (Alemão), em contexto de formação inicial de professores (estágio). Através do desenho, desenvolvimento e avaliação de um programa de formação com um núcleo de estágio ao longo de um ano lectivo, ainda no âmbito do Estágio das Licenciaturas em Ensino da Universidade do Minho (pré-Bolonha), foi explorado o contributo da observação de aulas para a (re)definição desses papéis, mediante a experimentação de estratégias supervisivas que promovem a emancipação profissional do estagiário e a autonomia dos seus alunos. Deste modo, o projecto articula supervisão e pedagogia e pressupõe uma relação estreita entre autonomia do aluno e autonomia do professor no quadro de uma educação democrática e transformadora.

Integrado na minha actividade supervisiva, o estudo partiu de duas questões/preocupações relativas ao papel da observação de aulas na formação reflexiva dos estagiários e na promoção de uma pedagogia para a autonomia:

1. Será que a observação de aulas pode apoiar a (re)definição de papéis pedagógicos em sala de aula, no quadro do desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas estrangeiras?
2. Será que a observação de aulas pode promover processos de descrição, interpretação, problematização e (re)construção de teorias e práticas dos alunos estagiários, no quadro de uma formação reflexiva?

Destas questões derivaram os objectivos gerais do programa formativo desenvolvido:

1. Apoiar a (re)definição de papéis pedagógicos em sala de aula no quadro do desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas, através da observação de aulas.
2. Promover processos de descrição, interpretação, problematização e (re)construção de teorias e práticas dos alunos estagiários, no quadro de uma formação reflexiva, através da observação de aulas.

Quanto aos objectivos de investigação, foram os seguintes:

1. Conhecer as concepções iniciais dos alunos estagiários relativamente à pedagogia, à supervisão e à observação de aulas.
2. Compreender o papel da observação de aulas na promoção da autonomia na aprendizagem da língua estrangeira, com enfoque na (re)definição de papéis pedagógicos em sala de aula.
3. Compreender o papel da observação de aulas na promoção de processos reflexivos: descrição, interpretação, problematização e reconstrução de teorias e práticas profissionais.
4. Avaliar o impacto do programa de formação desenvolvido – potencialidades e limitações.

A observação de aulas pode constituir uma estratégia fundamental na formação reflexiva e colaborativa de professores. Tendo em conta este pressuposto, pretendi que a observação passasse a ser objecto desta mesma formação, fomentando a reflexão sistemática e, consequentemente, a regulação das práticas, quer da observação, quer da acção do professor, no sentido de promover uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas. Os ciclos de observação assumem-se como estratégia privilegiada de formação reflexiva no enquadramento da supervisão clínica, e como suporte à observação recorreu-se à videogravação, uma vez que esta técnica de registo permite uma análise mais detalhada da actuação dos professores, possibilitando uma maior rentabilização do pouco tempo disponível num ano de estágio para

fazer com que os alunos estagiários se consciencializem dos pressupostos e implicações da sua prática e a (re)direccionem à promoção da autonomia dos seus alunos. Através do recurso a este meio, os enfoques da (auto-)observação podem ser diversificados e a aula pode ser discutida em qualquer altura, sendo possível ver e rever momentos da mesma e captar detalhes que não são facilmente perceptíveis noutras formas de observação (Wragg, 1994; Richards e Lockhart, 1997). Estas potencialidades fizeram com que a observação de aulas adquirisse uma dimensão formativa acentuada e constituísse um espaço de reflexão individual e colectiva sobre o que é, pode e deve ser a educação em línguas em contexto escolar.

Estiveram envolvidos no projecto três alunos estagiários de um núcleo de estágio de Alemão da Universidade do Minho, do 5º ano da Licenciatura em Ensino de Inglês e Alemão, no ano lectivo de 2007/2008, a leccionar numa escola secundária, e eu enquanto supervisora da escola, que assumi também o papel de investigadora. Trata-se, assim, de um estudo de caso de investigação participante, cujos objectivos se prendem com a compreensão de contextos de formação e intervenção sobre os mesmos, no sentido de uma mudança situada. Adoptando-se uma abordagem interpretativa, a generalização é pensada em termos da probabilidade de transferência de estratégias formativas para outros contextos, tendo em consideração as semelhanças entre grupos e situações de formação (Allwright e Bailey, 1991).

As razões que motivaram a focalização nos papéis em sala de aula prendem-se com o facto de, ao longo de alguma experiência supervisiva, verificar que a maior dificuldade apresentada pelos alunos estagiários se relaciona com a análise e redefinição desses papéis. O professor tende a centrar, em demasia, todo o processo de ensino em si e é-lhe difícil centrá-lo nos alunos, de forma a ensinar a aprender a aprender a língua. Contudo, a realidade actual dos alunos que hoje temos nas escolas exige que se eleve o seu grau de envolvimento no processo de ensino/aprendizagem. Os professores têm de ter a percepção de que devem educar os alunos para a incerteza, pois tudo em nosso redor se encontra em permanente e rápida transformação. Se é esta a realidade em que vivemos, temos de dotar os alunos de ferramentas que lhes possibilitem integrar-se o melhor possível na sociedade emergente, desenvolvendo não apenas competências académicas mas também competências de aprendizagem ao longo da vida, entre as quais o aprender a aprender assume um papel central. Centrar o ensino nos alunos e contribuir para uma formação reflexiva dos professores permite que ambos assumam posturas mais autónomas face ao ensino e à aprendizagem e face ao mundo que os rodeia. Esta

investigação também pretende contribuir para a formação de profissionais e cidadãos mais críticos e responsáveis, que privilegiem um relacionamento interpessoal transparente e autêntico.

Embora no momento de redacção do presente trabalho o modelo de estágio tenha sido alterado em resultado do Processo de Bolonha, funcionando no âmbito dos Mestrados em Ensino, a investigação realizada pode apontar pistas de trabalho que sejam agora recontextualizadas, em benefício de alunos e (futuros) professores. Ainda que as modalidades da formação se alterem, deveremos continuar a privilegiar uma formação de orientação reflexiva e a promoção da autonomia dos alunos nas escolas.

Para além deste capítulo introdutório, o presente relatório integra mais quatro capítulos. No segundo capítulo, é apresentado o suporte teórico da experiência realizada, o qual se reporta a uma pedagogia para a autonomia, à formação reflexiva e à supervisão pedagógica na formação inicial de professores. No terceiro capítulo, é apresentada a metodologia de formação e de investigação adoptada neste estudo: descreve-se o contexto em que foi realizado e clarifica-se o posicionamento paradigmático e tipo de estudo, seguindo-se a apresentação das etapas do programa de formação e investigação desenvolvida e das estratégias de recolha e análise de informação. No capítulo quatro, é apresentada a análise dos percursos formativos individuais de cada um dos três professores estagiários envolvidos no estudo, com base na informação recolhida e por referência aos objectivos traçados. Finalmente, no último capítulo, apresentam-se as conclusões em função dos resultados obtidos na experiência desenvolvida com o núcleo de estágio, assim como algumas implicações e recomendações que emergem do estudo para a formação inicial de professores.

CAPÍTULO 2 – PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA, FORMAÇÃO REFLEXIVA E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo, apresenta o suporte teórico que subjaz ao estudo realizado e encontra-se dividido em três secções:

- Pedagogia para a autonomia
- Formação reflexiva de professores
- A supervisão pedagógica num cenário reflexivo

Cada uma destas secções encontra-se subdividida de forma a apresentar as peculiaridades que se encontram presentes no estudo e que aqui são apresentadas como suporte teórico. Assim, no âmbito da pedagogia para a autonomia, destaca-se o seu quadro global de referência e as suas implicações na formação dos alunos e na (re)definição dos papéis pedagógicos de professores e alunos. Quanto à formação reflexiva de professores, abordam-se as suas vantagens e limitações, clarificando o conceito de reflexão e destacando os seus níveis e processos de desenvolvimento, finalizando-se com uma reflexão sobre a sua relevância na formação inicial de professores. Por fim, quanto à supervisão pedagógica, destaca-se a sua importância num cenário reflexivo e enfatiza-se a importância da supervisão clínica, onde se privilegia a observação de aulas na formação de professores reflexivos.

2.1. PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA

2.1.1. Quadro global de referência

Apesar de todas as orientações e investigações no campo do ensino/aprendizagem da LE, a cultura da sala de aula tende a resistir à mudança e a manter os padrões característicos de uma tradição transmissiva da educação escolar. Assim, ao tomar como pressuposto que o professor é o único detentor do saber, pressupõe-se também que ele seja o único responsável pela sua transmissão aos alunos. Aos alunos, por sua vez, e na perspectiva de Holec (1988), não são dadas oportunidades para tomar decisões porque o *que* aprender e *como* aprender são áreas do domínio do professor (op. cit.: 8). Os alunos são, desta forma, consumidores passivos

do saber para quem o acto de “take charge of his own learning” (op.cit.: 9) é algo inatingível. Vieira (1998) fala de uma pedagogia da dependência e de uma pedagogia para a autonomia como dois modos distintos de ensinar e aprender, conforme o quadro 2.1., onde a autora apresenta as principais diferenças entre ambos (op. cit.: 38).

	REPRODUÇÃO PEDAGOGIA DA DEPENDÊNCIA	TRANSFORMAÇÃO PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA
PRESSUPOSTOS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> . O <i>aluno</i> é sujeito consumidor passivo do saber . O <i>professor</i> é figura de autoridade social, científica e pedagógica, única fonte de saber, assumindo papel de transmissor . O <i>saber</i> é estático e absoluto 	<ul style="list-style-type: none"> . O <i>aluno</i> é sujeito consumidor crítico e produtor criativo do saber . O <i>professor</i> é facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber, parceiro da negociação pedagógica . O <i>saber</i> é dinâmico, transitório e diferenciado de sujeito para sujeito
FINALIDADES PRIORITÁRIAS	<ul style="list-style-type: none"> . Desenvolver a competência académica do aluno, principalmente traduzida na aquisição de conhecimentos e no domínio de capacidades de tipo cognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> . Aproximar o aluno do saber e do processo de aprendizagem . Ajudá-lo a aprender, a desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem . Encorajar a responsabilidade e a assunção de uma postura pró-activa no processo de aprender . Desenvolver uma perspectiva crítica da escola, do saber e da aprendizagem . Promover a relação entre a escola e a vida
TRAÇOS PROCESSUAIS	<ul style="list-style-type: none"> . Focalização nos processos de transmissão e nos conteúdos de aprendizagem . Clima potencialmente autoritário e formal . Processos dominados pelo professor, único decisor e avaliador . Forte dependência do aluno aos níveis do discurso e das tarefas, frequentemente associada a um enfraquecimento motivacional ou a motivações externas . Tarefas determinadas pelo professor, tendencialmente dirigidas exclusivamente ao desenvolvimento da competência académica . Ênfase na competição e no individualismo . Práticas de avaliação normativas, tendencialmente segregadoras 	<ul style="list-style-type: none"> . Focalização nos processos de aprendizagem e no aluno: teorias, estilos, necessidades, estratégias, hábitos, experiências anteriores, sistema apreciativo . Clima tendencialmente democrático e informal . Participação do aluno na tomada de decisões e elaboração de projectos e contratos . Tarefas de tipo reflexivo e experimental; desenvolvimento de capacidades de planificação, regulação e (auto)avaliação da aprendizagem . Gestão colaborativa da informação e da palavra . Construção colaborativa de saberes académicos, sociais e de aprendizagem . Valorização da função formativa das práticas de (auto)avaliação, tendencialmente integradoras

Quadro 2.1. Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia (Vieira, 1998)

De acordo com Jiménez Raya et al. (2007: 2), a autonomia do professor e do aluno é definida como a “competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos,

por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter) pessoal e transformação social”. Na perspectiva dos mesmos autores, o facto da definição ser única para ambos, professor e aluno, tem a finalidade de enfatizar a natureza transversal da autonomia como interesse colectivo ao serviço de uma educação democrática. Para clarificar esta definição, os autores apresentam um quadro (2.2) onde esboçam sucintamente os pressupostos da mesma (op. cit.: 2-3).

Competência →	Para que uma pessoa se governe deverá estar em posição de agir com competência. A competência envolve <i>disposições atitudinais, conhecimentos</i> e capacidades para desenvolver autodeterminação, responsabilidade social e consciência crítica.
para se desenvolver →	A autonomia não é um conceito absoluto, devendo ser concebida como um <i>continuum</i> em que diferentes níveis de autogestão podem ser exercidos em diferentes momentos.
como participante →	A autonomia implica um papel <i>pró-activo e interactivo</i> .
autodeterminado →	A autonomia tem dimensão individual (por ex., auto-conhecimento, agência responsável, auto-regulação, autodirecção).
socialmente responsável →	A autonomia tem uma dimensão social (por ex., voz, respeito pelos outros, negociação, cooperação, interdependência).
criticamente consciente →	A autonomia comporta implicações morais e políticas e implica cultivar uma mente inquiridora e independente.
em (e para além de) ambientes educativos →	Os espaços educativos formais podem e devem permitir aos indivíduos exercer o direito de desenvolver a sua autonomia e, por conseguinte, promover a aprendizagem ao longo da vida, tanto dentro como fora das instituições educativas.
por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social →	O desenvolvimento do aluno e do professor no sentido da autonomia parte do pressuposto de que a educação é um fenómeno moral e político, cujo propósito é transformar (em lugar de reproduzir) o “status quo”. Neste sentido, a autonomia é um interesse colectivo orientado por ideais democráticos e emancipatórios.

Quadro 2.2. Pressupostos da autonomia do aluno e do professor (Jiménez Raya et al., 2007)

O objectivo primordial e final de qualquer sistema educativo de orientação democrática é a autonomia do aluno, do professor e das escolas. A autonomia é o “motor interno da aprendizagem” (Barbot e Camatarri, 2001: 9).

Barbot e Camatarri (2001) definem o conceito de autonomia como “o comportamento de um sistema que tem, em si, ou que estabelece, por si mesmo, a sua própria validade ou as regras da sua própria acção” (op. cit.: 28). Segundo Oliveira (1999), o conceito de autonomia é o objectivo que os alunos devem perseguir, através de patamares, ao longo da sua escolaridade. Na sua essência está a capacidade de tomar decisões de forma responsável, como salienta Macaro (1997: 168), que define a autonomia como sendo “(...) an ability which is learnt through knowing how to make decisions about the self as well as being allowed to make those decisions (...) an ability to recognise the value of taking responsibility for one’s own objectives, content, progress, method and techniques of learning (...) an ability to be responsible for the pace and rhythm of learning and evaluation of the learning process”. O desenvolvimento da autonomia em termos cognitivos e afectivos só será atingido depois de percorrido um processo de construção consciente de vitórias, de erros e de responsabilidade. A responsabilidade passa muito mais pela obrigação para consigo próprio do que pela obrigação para com os outros.

Mas a autonomia encontra obstáculos até na própria cultura dos professores, já que os resultados nem sempre são visíveis de forma imediata, mas apenas a longo prazo. Existem professores que se sentem ameaçados pela autonomia dos seus alunos, pois entendem que se podem levantar dúvidas sobre o seu conhecimento científico e colocar em causa a sua capacidade enquanto docentes. É forçoso, assim, desfazer alguns equívocos sobre o conceito de autonomia, para que o mesmo não seja visto como algo de difícil concretização ou mesmo inatingível. Por outro lado, importa compreender que uma pedagogia para a autonomia não é apenas uma metodologia de ensino:

“(...) uma pedagogia para a autonomia é muito mais do que uma metodologia de ensino. O compromisso com a autonomia depende, em larga medida, das opções ideológicas de cada um enquanto pessoa e enquanto professor. Implica uma visão emancipatória do ensino e do papel do professor na sociedade, recusando, por conseguinte, a visão de que as escolas são instituições destinadas apenas a reproduzir uma estrutura social exterior estabelecida e de que nenhum professor detém o poder de exercer qualquer influência na reconstrução social. Implica, igualmente, aceitar a incerteza e a dificuldade inerentes à acção pedagógica inovadora, bem como uma posição crítica face aos constrangimentos à emancipação do professor e do aluno.” (Jiménez Raya et al., 2007: 6)

De acordo ainda com Jiménez Raya et al. (op. cit.), uma pedagogia para a autonomia preocupa-se com as questões éticas, conceptuais e práticas envolvidas na arte e ciência de ensinar de modo a melhorar a aprendizagem. Kumaravadivelu (2001), citado por estes autores, defende que uma pedagogia pós-moderna é um sistema que observa três parâmetros pedagógicos fundamentais: particularidade, praticidade e possibilidade. Uma pedagogia da particularidade é sensível ao contexto e específica de um determinado local; uma pedagogia da praticidade articula teoria e prática, encorajando e permitindo aos professores a teorização da sua prática e a realização prática do que teorizam; uma pedagogia da possibilidade deriva, essencialmente, da filosofia educacional de Freire e procura suscitar a consciência sócio-política que alunos e professores trazem consigo para a aula de língua estrangeira. A ideia é a de que este aspecto pode servir como catalisador da transformação social e ajudar tanto professores como alunos na sua busca de identidade (Jiménez Raya et al., 2007: 3-4).

A complexidade da noção de autonomia evidencia que uma pedagogia para a autonomia não se presta a ser definida de um modo linear. As definições de autonomia são problemáticas, uma vez que esta se manifesta de formas variadas, dependendo do contexto em que é observada, dos propósitos e princípios que a sustentam e das influências filosóficas, ideológicas, políticas, culturais, sociais e educacionais mais amplas que estão em jogo (op. cit.: 4). Assim, em lugar de ficarmos limitados por definições, Jiménez Raya et al. (op. cit.) consideram que se deve permanecer sensível e aberto a circunstâncias e contextos particulares. Esta natureza contextual da autonomia sugere que a mesma possa ser interpretada de muitos modos diferentes, e que se deve adoptar uma abordagem analítica crítica de forma a compreender o que está a acontecer e porquê (op. cit.: 5).

Embora uma pedagogia para a autonomia possa assumir variadas formas, é convicção destes autores que se deve referir a uma visão de educação como emancipação e transformação, por oposição a opressão e reprodução. Significa isto que alunos e professores são vistos como consumidores críticos (e não passivos) e produtores criativos do saber, co-gestores dos processos de ensino e aprendizagem, e parceiros na negociação pedagógica (op. cit.: 6). Relativamente à promoção da autonomia, e de acordo com estes autores, não existe nenhuma fórmula. Os autores enfatizam que os professores podem e devem criar situações na sala de aula onde seja possível a promoção da autonomia, mas para que estas situações ocorram, é preciso que os professores compreendam os pressupostos e os princípios que

subjazem a uma pedagogia para a autonomia. Propõem, neste sentido, um quadro geral de referência, apresentado na Figura 2.1. (op. cit.: 62), que integra quatro componentes:

- factores relativos ao contexto
- competências do aluno
- competências do professor
- princípios pedagógicos, cujo desenvolvimento se relaciona com os elementos anteriores.

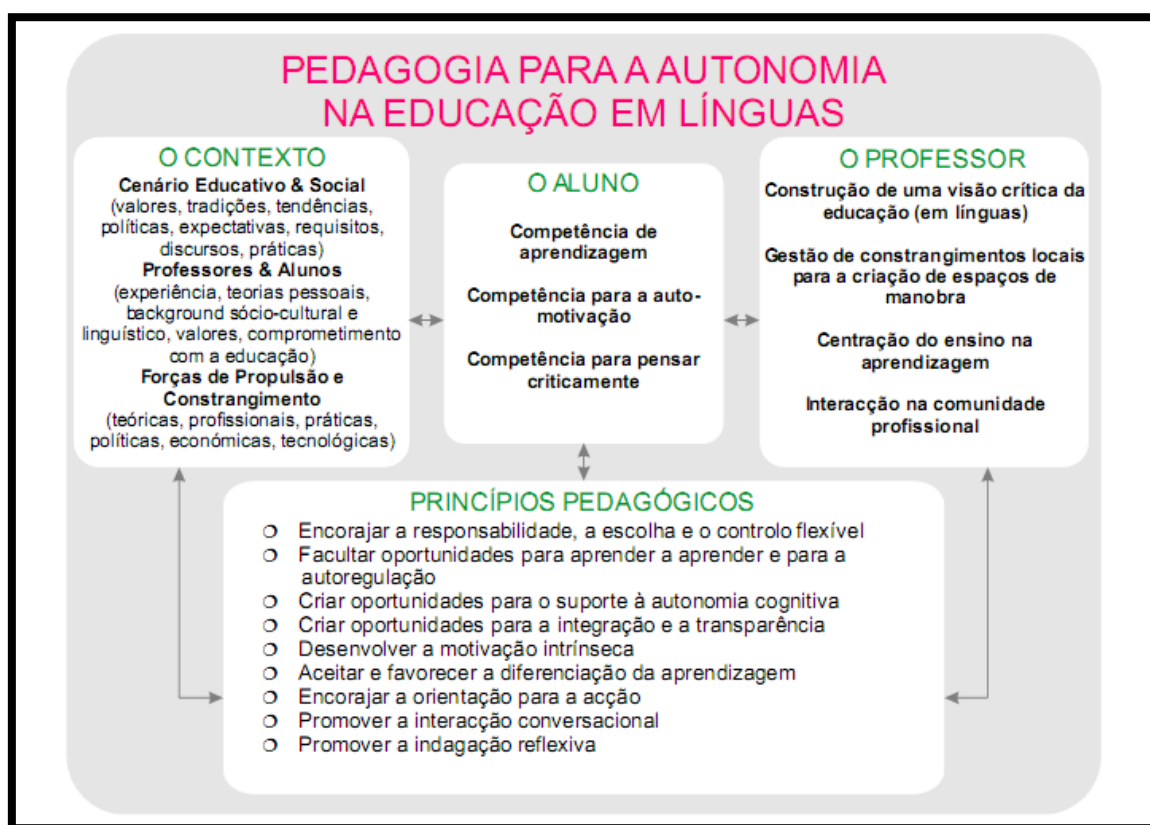


Figura 2.1. Pedagogia para a autonomia na educação em línguas (Jiménez Raya et al., 2007)

São diversos os factores que podem condicionar o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas em contexto escolar. Vieira (2006: 30) dá conta desses constrangimentos, apresentados no Quadro 2.3. Assim se compreende que uma das competências centrais do professor reflexivo seja, como se refere na Figura anterior, a “gestão de constrangimentos locais para a criação de espaços de manobra”.

O pressuposto de que o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia do aluno pressupõe uma prática reflexiva do professor está presente neste estudo, na definição das finalidades, conteúdos e tarefas da formação implementadas. Tal como Vieira (op. cit.) refere, a

Factores relativos ao contexto
<ul style="list-style-type: none"> . Valores (políticos, sócio-culturais, educacionais): competitividade, individualismo, eficácia, normalização, resignação, obediência à autoridade... . Tendências e tradições da educação escolar: políticas educativas centralizadoras, currículos-mosaico, manuais normalizadores da aprendizagem, exames externos, fragmentação do tempo da aprendizagem, número de alunos por turma e de turmas por professor, falta de recursos e espaços educativos, isolamento profissional dos professores, falta de tempo para reflectir e investigar a prática... . Cultura institucional: hierarquização de papéis, regulamentação excessiva, burocratização do trabalho do professor, prestação de contas... . Expectativas da família ou da comunidade sobre o papel da escola: visão do professor como transmissor de conhecimentos, do aluno como receptor passivo, da avaliação como forma de selecção, do castigo e da recompensa como formas de educação...
Factores relativos ao professor
<ul style="list-style-type: none"> . Formação profissional (inicial/ contínuo): académica, aplicacionista (não reflexiva) . Experiência anterior como aluno: centrada na autoridade do professor e do conhecimento . Teorias pessoais (valores, atitudes, convicções...) relativas à educação escolar: visão da educação como reprodução . Práticas de ensino: centradas na autoridade do professor e do conhecimento . Atitudes face à profissão: conformismo, impotência, inércia, desmotivação, pessimismo, cinismo, cansaço, isolamento... . Biografia pessoal: factores relativos à personalidade, condições e percursos de vida...que podem condicionar negativamente o professor
Factores relativos ao aluno
<ul style="list-style-type: none"> . Experiência anterior de aprendizagem: centrada na autoridade do professor e do conhecimento . Teorias pessoais (valores, atitudes, convicções...) relativas à educação escolar: visão da educação como reprodução . Práticas de aprendizagem: dependentes da autoridade do professor e do conhecimento . Atitudes face à escola: conformismo, impotência, inércia, desmotivação, pessimismo, cinismo, cansaço, isolamento... . Biografia pessoal: factores relativos à personalidade, condições e percursos de vida...que podem condicionar negativamente o aluno

Quadro 2.3. Factores de constrangimento ao desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia (Vieira, 2006)

formação dos alunos estagiários integra a indagação de teorias e práticas num sentido crítico, onde se promove o desenho de planos de intervenção através dos quais os alunos estagiários exploram campos de possibilidade, fomentando a sua emancipação por referência a critérios como a reflexividade, a negociação, a (inter)subjectividade e a regulação, no sentido de procura

de soluções para superarem eventuais problemas que vão surgindo ao longo do processo formativo. Todos estes princípios formativos assentam numa comunicação interactiva com um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade.

Em suma, o estudo tem como quadro de referência a articulação de uma pedagogia para a autonomia com a formação reflexiva dos professores estagiários. Ao longo deste capítulo, esse quadro de referência será explorado em dimensões que são relevantes à compreensão da intervenção desenvolvida.

2.1.2. Implicações na formação dos alunos

Ao longo dos tempos, surge no campo da educação em línguas um método alternativo. Foi assim com a abordagem comunicativa como alternativa ao método estrutural que dominou até finais dos anos sessenta. De acordo com Vieira (1998), uma pedagogia para a autonomia vem expandir a abordagem comunicativa através de “uma focalização mais directa nos processos de uso e aprendizagem do aluno, uma maior valorização da componente reflexiva na aprendizagem da língua e da tomada de decisões e uma maior sensibilidade da programação e da actuação didáctica aos contextos de ensino/aprendizagem” (op. cit.: 67). Como se observa no Quadro 2.4. (op. cit.: 67-68), esta perspectiva de alargamento verifica-se aos níveis da *focalização, selecção e gradação de conteúdos, âmbito, visão da língua, tipo de linguagem usada, critérios de sucesso, capacidades linguísticas enfatizadas, papel do professor e dos alunos, atitude face ao erro, tipo de actividades, papel dos materiais e a comparação com a aquisição da língua materna.*

Importa agora reflectir sobre as competências que configuram a autonomia do aluno e que uma pedagogia para a autonomia deverá promover. Começemos com a noção de competência.

“A autonomia é encarada como uma competência:

A noção de competência implica capacidades, conhecimentos, atitudes positivas e disposição face à agência e ao auto-controlo de comportamentos que normalmente constituem parte da aprendizagem de uma língua estrangeira na escola. Esta noção denota a capacidade de agir responsavelmente e a responsabilidade implica a

ABORDAGEM COMUNICATIVA	PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA
1. Focalização Focalização na comunicação	Focalização na comunicação e na aprendizagem, supondo uma interacção entre as dimensões linguísticas e processual da aprendizagem no desenvolvimento da autonomia do aluno
2. Selecção de conteúdos Realizada com base nas necessidades linguísticas do aluno para a realização de actos comunicativos	Realizada com base nas necessidades linguísticas e de aprendizagem do aluno, para observação e realização de processos e actos comunicativos (dimensões reflexiva e experimental da aprendizagem linguística); passível de negociação em função dos contextos
3. Gradação de conteúdos Determinada em função de critérios como: conteúdo, sentido, interesse	Determinada em função de critérios como: conteúdo, sentido, interesse, contemplando a progressão do aluno em termos de autonomia linguística e processual
4. Âmbito Definido pelo que, em cada estágio de aprendizagem, o aluno precisa e considera de interesse	Definido pelo que, em cada estágio de aprendizagem, o aluno precisa e considera de interesse, em conciliação com os constrangimentos sociais, pedagógicos e institucionais em presença
5. Visão da língua Aceita-se a variedade da língua, determinada pelas características dos contextos de comunicação particulares	Aceita-se a variedade da língua, determinada pelas características dos contextos de comunicação particulares, incluindo o contexto-aula e a sua cultura única
6. Tipo de linguagem usada Ênfase no uso da linguagem genuína do quotidiano	Ênfase nos vários usos da linguagem de acordo com o programa e os contextos, incluindo a metalinguagem relativa à consciência metalinguística/metaprocessual; recurso selectivo à LM
7. Critérios de sucesso Eficácia comunicativa do aluno e adequação discursiva em que se encontra	Eficácia comunicativa do aluno e adequação discursiva face aos contextos em que se encontra, incluindo o contexto-aula como espaço interactivo particular; progressão do aluno em termos de autonomia linguística e processual
8. Capacidades linguísticas enfatizadas A interacção oral é pelo menos tão importante como a leitura e a escrita	Ênfase determinada em função do programa e dos contextos, incluindo a dimensão processual das capacidades visadas
9. Papel do professor e dos alunos Abordagem centrada no aluno como negociador, agente interactivo: o professor é facilitador do processo de comunicação, analista de necessidades, conselheiro, gestor do processo	Abordagem centrada no aluno como negociador, agente interactivo, gestor da aprendizagem; o professor é facilitador do processo de comunicação e de aprendizagem e o seu grau de controlo é definido em função do contexto
10. Atitude face ao erro Enunciados incorrectos ou incompletos são vistos como tal, mais do que como apenas 'errados'	Enunciados incorrectos ou incompletos são vistos como tal, mais do que como apenas 'errados', potenciando situações de reflexão metalinguísticas e de construção colaborativa de saberes
11. Tipo de actividades Actividades que envolvem o aluno na comunicação, implicando processos como a partilha de informação, a negociação de sentido e interacção	Actividades analítico-conceptuais e analítico-programáticas, envolvendo operações de reflexão, experimentação, monitoração, negociação e auto-direcção, nas dimensões linguística e processual da aprendizagem da língua
12. Papel dos materiais Principalmente o de promover o uso comunicativo da língua; materiais do tipo 'task-based', autênticos	Desenvolver de forma explícita ("transparência") as competências de comunicação e de aprendizagem do aluno; adaptáveis; autênticos do ponto de vista pedagógico
13. Comparação com a aquisição da LM Assemelha-se ao processo de aquisição natural da língua, pela focalização no sentido e não na forma dos enunciados	Assemelha-se ao processo de aquisição natural da língua, pela focalização no sentido e não na forma dos enunciados; afasta-se daquele processo pela especificidade do contexto em que a aprendizagem ocorre, e particularmente pela introdução da reflexão sobre a língua e sobre o processo de aprendizagem

Quadro 2.4. Abordagem comunicativa e pedagogia para a autonomia (Vieira, 1998)

capacidade de avaliar as consequências da acção e requer a capacidade de utilizar conhecimento, compreensão, competências de pensamento e competências auto-reguladoras de forma a levar a cabo um desempenho eficiente na aprendizagem. Ao contemplar todos estes aspectos, verifica-se que a noção em si é emancipatória e tem conotações positivas, dado que implica a disposição e a capacidade para crescer enquanto pessoa e enquanto aluno. Esta noção é mais vasta do que a noção de “capacidade”, que se encontrava mais presente em definições anteriores.” (Jiménez Raya et al., 2007: 27)

De acordo com Jiménez Raya et al. (2007), são três as subcompetências constituintes da autonomia do aluno (op. cit.: 30) e que deverão ser objecto de exploração e desenvolvimento em contexto pedagógico (cf. Figura 2.1.):

1. Competência de aprendizagem
2. Competência para a auto-motivação
3. Competência para pensar criticamente

A competência de aprendizagem pode ser definida como a competência para regular e controlar a actividade mental através da aplicação de conhecimento metacognitivo e do uso planeado de estratégias de aprendizagem. Esta competência abarca o conhecimento metacognitivo (conhecimento da pessoa, da tarefa e da estratégia), as estratégias de aprendizagem (metacognitivas/ auto-reguladoras, cognitivas e sócio-afectivas) e a competência atitudinal. Relativamente à motivação para aprender, a atenção dos autores recai sobre o desejo do aluno participar e ser bem sucedido no processo de aprendizagem. A motivação intrínseca é, assim, uma condição, estado interno e uma crença (por vezes descrita como uma necessidade, um desejo ou uma pretensão) que activa ou estimula o comportamento do aluno e lhe dá uma direcção, relacionando-se também com as razões por detrás do interesse ou falta de interesse pela aprendizagem. Finalmente, o pensamento crítico corresponde ao processo intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analisar, sintetizar e/ou avaliar activa e competentemente informação reunida através da, ou gerada pela, observação, experiência, reflexão, ponderação, ou comunicação, como orientação para a crença e a acção. Esta visão implica capacidade de pensar criticamente, mas também estar disposto a fazê-lo. As três competências apresentadas deverão ser encaradas como dimensões interrelacionadas, e não

isoladas, da autonomia do aluno. A Figura 2.2. sintetiza as suas componentes de acordo com os autores, evidenciando aspectos a ter em conta para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

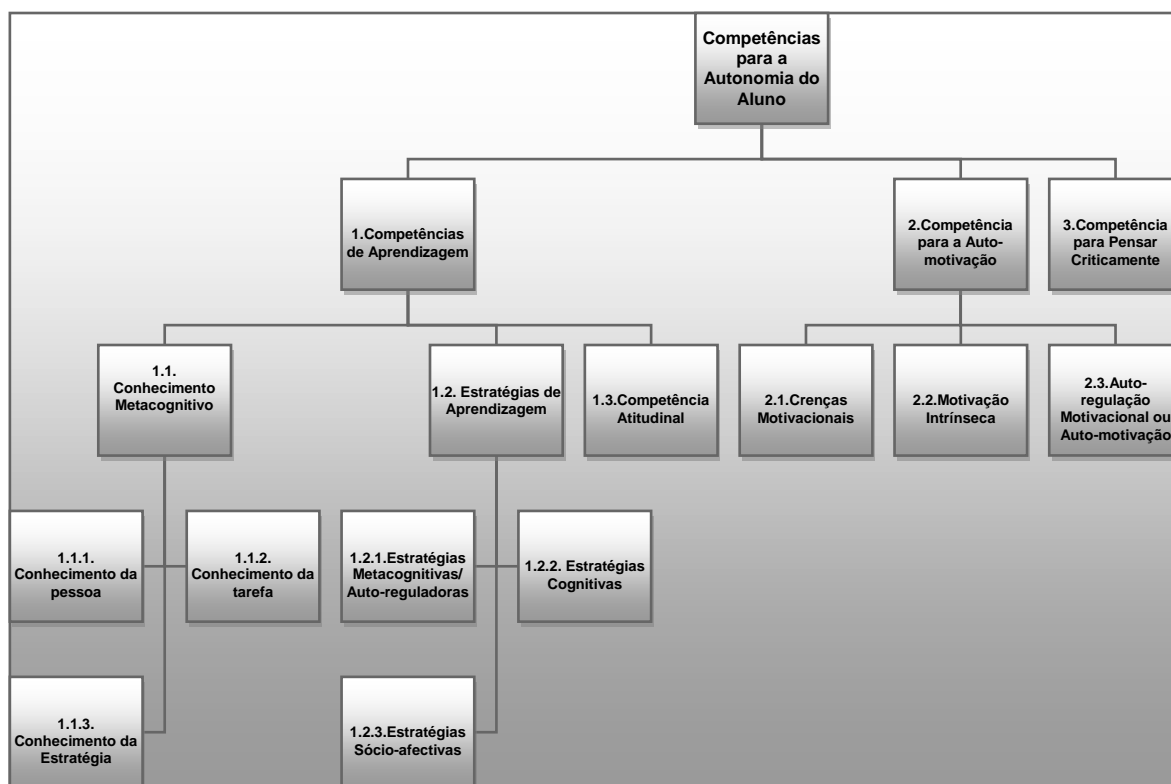


Figura 2.2. Competências para a autonomia do aluno (baseado em Jiménez Raya et al. 2007)

Mas o aluno autónomo não dispensa a figura do professor: será sempre necessário alguém indicar o caminho a seguir, fornecer a informação e gerir os recursos pedagógicos. Rosário (1997) afirma que a intervenção do professor é fundamental “para desenvolver a capacidade de pensar, a necessidade de focalizar a atenção nos problemas, na forma de colocar questões e no processo de resolução dos mesmos, mais do que oferecer directamente as soluções” (op. cit.: 239). Clarificar as tarefas, monitorizar os trabalhos dos alunos, corrigir as actividades realizadas e fornecer feedback são alguns dos procedimentos que o professor pode adoptar, de maneira a responsabilizar o aluno pela sua aprendizagem. De facto, a autonomização da aprendizagem implica mudanças nos papéis do professor. Vieira (2000b: 38) refere que essas mudanças não reduzem o seu papel, bem pelo contrário, as suas competências são alargadas e são-lhe colocadas exigências cada vez maiores. Visão partilhada e reforçada por Bizarro (2006) que destaca a maior responsabilidade do professor em todo o processo. Assim, o professor passa a ter um papel activo e mais autónomo na gestão dos programas e nos processos de transmissão e aquisição das matérias que lecciona. A sua atitude

face à profissão de ensinar será uma atitude reflexiva, de questionamento e reconstrução da sua prática. A sua perspectiva de análise da realidade pedagógica aproximar-se-á da do investigador que procura descrever a realidade para a compreender e poder actuar sobre ela.

No âmbito da competência de aprendizagem, o conhecimento metacognitivo e as estratégias de aprendizagem promovem a auto-regulação, conceptualizada como um processo auto-dirigido, através do qual os alunos transformam as suas capacidades mentais em competências académicas referentes às tarefas (Zimmerman, 2001). A auto-regulação refere-se à planificação, monitorização e avaliação dos comportamentos e actividades cognitivas (Garcia e Pintrich, 1994), podendo incidir em diferentes dimensões da aprendizagem: motivos (competências motivacionais), métodos (competências metodológicas), tempo (competências de planificação e gestão do tempo), resultados (competências volitivas), ambiente físico (competências de regulação do ambiente físico) e ambiente social (competências de regulação do ambiente social) (Barroso, 1998; Barroso e Salema, 1999; Schunk, 2001). Embora a investigação suporte a ideia de que ajudar os alunos a usar estratégias auto-regulatórias pode melhorar a eficácia dos seus métodos de aprendizagem (Zimmerman, 1994), professores e alunos devem estar conscientes de que o domínio destas estratégias é um objectivo a longo prazo (Pressley et al., 1998).

Nas palavras de Oxford (1990: 1), “Strategies are (...) important for (...) learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate (...) learning strategies result in improved proficiency and great self-confidence”. O Quadro 2.5. apresenta a categorização das estratégias em dois tipos: directas, ou seja, que têm uma relação directa com a aquisição da língua, e indirectas, ou seja, que apenas indirectamente influenciam essa aquisição (op. cit.: 14-21).

No âmbito das estratégias de aprendizagem, as estratégias metacognitivas parecem ser as que mais podem contribuir para a autonomia na aprendizagem. Essas estratégias, de natureza auto-regulatória, assentam no conhecimento metacognitivo do aluno. Na perspectiva de Wenden, (1998), “metacognitive knowledge includes all facts learners acquire about their own cognitive processes as they are applied and used to gain knowledge and acquire skills in varied situations” (op. cit.: 34).

No sentido de contribuir para a operacionalização de uma pedagogia para a autonomia na aula de LE, Vieira (1998) sugere a concretização de algumas *condições* básicas da formação

de alunos autónomos: Integração, Transparência, Metodologia Especializada, Negociação, Colaboração e Progressão. Destas condições, como refere a autora, decorrem implicações ou

Sub-tipo		Exemplos
Directas	Memória	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ criação de ligações mentais por agrupamento ou associação ⇒ recurso a imagens e palavras-chave ⇒ revisão estruturada ⇒ recurso a técnicas mecânicas
	Cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ repetição e uso de fórmulas ⇒ recurso a técnicas de comunicação ⇒ dedução, análise e transferência ⇒ tomar notas, resumir e destacar
	Estratégias de compensação	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ parafrasear ⇒ simplificar o discurso ⇒ pedir ajuda
Indirectas	Metacognitivas	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ relacionar conhecimentos (novos-anteriores) ⇒ estabelecer metas e objectivos ⇒ planificar ⇒ monitorizar ⇒ auto-avaliar
	Afectivas	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ reforçar a auto-estima ⇒ correr riscos ⇒ auto-compensação ⇒ partilhar sentimentos
	Sociais	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ questionar: esclarecimentos ou correcções ⇒ cooperar ⇒ estar atento aos outros

Quadro 2.5. Estratégias de aprendizagem (Oxford, 1990)

princípios hipotéticos de acção, situados nos níveis dos objectivos e conteúdos (focalização), das actividades e materiais, incluindo a avaliação (operacionalização) e dos papéis pedagógicos (gestão). Tanto as condições como as implicações que delas derivam podem ler-se no Quadro 2.6. (Vieira, 1998: 94), fornecendo pistas aos professores acerca de como desenvolver a autonomia dos alunos.

Parece haver consenso entre alguns investigadores em torno da ideia de que o desenvolvimento da autonomia do aluno depende da autonomia do professor. Jiménez Raya et al. (2007), ao valorizarem a emancipação (inter)pessoal e a transformação social como metas educativas, encaram a autonomia como um interesse colectivo e um ideal democrático, e, portanto, a autonomia do professor e do aluno constituem “dois lados da mesma moeda”. Assim, a autonomia do professor estará ao serviço da autonomia do aluno na medida em que for

adoptada uma filosofia da educação baseada em valores democráticos (op. cit.: 44). É também nesta perspectiva que Vieira (1994: 338) refere que “alunos autónomos” e “professores

CONDIÇÕES FACILITADORAS	IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS: PRINCÍPIOS ORGANIZADORES
<p>1. INTEGRAÇÃO</p> <p><i>Integração do desenvolvimento da competência de aprendizagem do aluno no processo de desenvolvimento da sua competência de comunicação</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> * inclusão da competência de aprendizagem – intrapessoal, interpessoal e didáctica – nas intenções e acções pedagógicas * alargamento dos conteúdos instrucionais: linguísticos e processuais * acesso do aluno ao saber didáctico/ processual * articulação entre aprender a LE e aprender a aprender a LE ...
<p>2. TRANSPARÊNCIA</p> <p><i>Explicitação dos pressupostos, objectivos e formas de desenvolvimento das competências de comunicação e de aprendizagem</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> * partilha do saber didáctico com o aluno * envolvimento do aluno na descoberta do funcionamento do processo do ensino/ aprendizagem da LE * desenvolvimento de uma postura crítica face ao processo de ensino/ aprendizagem da LE ...
<p>3. METODOLOGIA ESPECIALIZADA</p> <p><i>Criação de actividades didácticas incidentes no desenvolvimento da autonomia do aluno enquanto aluno e enquanto falante</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> * actividades didácticas de tipo reflexivo e experimental, sobre as dimensões linguística e processual da aprendizagem da LE (incluindo tarefas de “descondicionamento”) * actividades de conceptualização (compreensão) e de programação (tomada de decisões) que envolvam operações de reflexão, experimentação, monitoração, negociação e auto-direcção * construção/ adaptação de materiais didácticos “autonomizantes” ...
<p>4. NEGOCIAÇÃO</p> <p><i>Negociação dos assuntos e dos papéis, conducente à recuperação da autoridade pedagógica e do poder discursivo do aluno</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> * construção colaborativa de saberes * diversificação dos papéis pedagógicos * redistribuição de direitos e deveres académicos e discursivos * envolvimento do aluno no processo de gestão da informação (conteúdo e ilocução) e da palavra (distribuição e forma), e na avaliação da aprendizagem ...
<p>5. COLABORAÇÃO</p> <p><i>Diversificação das formas de organização do trabalho, com ênfase nas tarefas de tipo colaborativo e no reforço das relações simétricas (entre alunos)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> * promoção da independência e da interdependência * encorajamento da colaboração e inter-ajuda * diversificação de recursos de aprendizagem para auto-gestão colaborativa ...
<p>6. PROGRESSÃO</p> <p><i>Desenvolvimento progressivo da autonomia do aluno, definida como capacidade de gestão da aprendizagem</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> * abordagens adequadas aos contextos em termos de focalização, operacionalização e gestão pedagógicas * adopção de estratégias de ‘descondicionamento’ * preparação – psicológica e metodológica – sistemática ...

Quadro 2.6. Condições e princípios facilitadores de uma pedagogia para a autonomia (Vieira, 1998)

reflexivos” são conceitos que se complementam e entre os quais podemos encontrar semelhanças:

“(...) existe um paralelismo entre os perfis do aluno autónomo e do professor reflexivo, sugerindo-se a definição de princípios e processos homólogos na formação de ambos. (...) as expressões “alunos autónomos” e “professores reflexivos” apontam, afinal, para realidades muito semelhantes, salientando apenas dois aspectos complementares de uma mesma orientação programática: a sua *meta* (a *autonomia* do sujeito, aluno ou professor) e a sua *metodologia* de eleição (a *reflexão*, sobre o saber e a experiência).”

Os profissionais reflexivos usam a reflexão como instrumento para a crítica e reconstrução social, o que implica o compromisso individual e colectivo de trabalhar em contextos onde ideias antagónicas e interesses e valores divergentes emergem, constrangimentos e dilemas têm de ser enfrentados, e tensões permanentes têm de ser geridas. Por conseguinte, desenvolver a autonomia profissional (e uma pedagogia para a autonomia) tem que ver, essencialmente, com a abertura de possibilidades para que a educação nas escolas se torne mais racional, justa e satisfatória (Jiménez Raya et al.: 45-46). Assim, desenvolver a autonomia profissional tem que ver com encurtar a distância entre a realidade (o que é) e o nosso ideal (o que deveria ser), através da extensão dos limites da liberdade e da exploração de novos territórios (o que pode ser). Em termos práticos, isto equivale muitas vezes a dar pequenos passos, como nos exemplos fornecidos pelos mesmos autores (op. cit., 2007: 50-51), apresentados no Quadro 2.7.

O (meu) ideal (o que devia ser)	A realidade: acção & constrangimentos (o que é)	Possibilidades (o que pode ser)
Ex.: Gostaria de dar aos alunos mais espaço de decisão quanto à selecção de actividades de aprendizagem.	Ex.: Não dou aos alunos a possibilidade de escolher actividades, porque tenho de seguir o manual e cumprir o programa de modo a prepará-los para os testes.	Ex.: Antes de cada teste, os alunos poderiam identificar as suas dificuldades e escolher as actividades de remediação em função das suas necessidades; também poderiam escolher as actividades de trabalho de casa ou negociá-las comigo.
Ex.: Gostaria que os meus alunos estivessem mais motivados para corrigir os seus próprios erros escritos como uma forma de desenvolver estratégias de auto-regulação, bem como uma atitude positiva face ao erro.	Ex.: Frequentemente assinalo os erros e uso um código para a auto-correcção, mas alguns alunos, especialmente aqueles com mais problemas ao nível da língua, acham isso aborrecido, difícil, cansativo ou demorado; preciso sempre de trazer actividades extra para manter ocupados aqueles que são mais rápidos, o que cria diferentes oportunidades de aprendizagem na sala de aula.	Ex.: Poderia seleccionar conjuntos de erros de trabalhos escritos para correcção em grupo; os grupos poderiam apresentar o seu trabalho à turma de modo a encorajar a colaboração e dar a toda a turma a oportunidade para reflectir acerca de um conjunto mais amplo de erros. À medida que os alunos se habituassem a esta prática, poderiam, eles próprios, seleccionar erros para auto-correcção ou correcção com os pares.
Ex.: Gostaria que os alunos se sentissem mais motivados para a leitura de textos literários como parte integrante do seu desenvolvimento pessoal e da sua competência cultural.	Ex.: Faço os possíveis para que os alunos se envolvam nas actividades de leitura, mas infelizmente os textos literários recomendados no programa são frequentemente distantes das suas vivências e eles acham-nos aborrecidos.	Ex.: Poderíamos centrar a análise dos textos do programa no que os torna interessantes ou desinteressantes para o leitor, reflectir sobre as experiências dos alunos enquanto leitores, discutir o valor da literatura no programa e contrastar os textos prescritos com outras leituras livres dos alunos.
Ex.: Gostaria de ter alguém um/a amigo/a crítico/a) que observasse as minhas aulas e me ajudasse a analisar e melhorar a minha prática, bem como ter a oportunidade de observar outros professores a ensinar.	Ex.: Nunca me senti à vontade para convidar um/a colega meu/minha para se envolver na prática de observação inter pares: temo que não possam estar predispostos a fazê-lo, receio igualmente a minha própria reacção a um observador externo – estarei pronto/a para este tipo de exposição?	Ex.: Poderia pedir a um dos meus colegas que olhasse para os meus planos de aula e materiais e me desse algum feedback; também me poderia oferecer para fazer isso por ele/a; se esta experiência se revelasse interessante para ambos, poderíamos começar a colaborar mais e, porventura, vímos a experimentar a observação inter pares.

Quadro 2.7. Desenvolvimento da autonomia: do ideal à possibilidade (Jiménez Raya et al., 2007)

Mas será que esta transição da realidade para o ideal é possível? Por diversas experiências que já se foram desenvolvendo, existem elementos suficientes para afirmar que sim, por isso é preciso que a *esperança* conduza a mais processos de mudança e que estes proliferem cada vez mais, mesmo em contextos onde os constrangimentos parecem querer tolher qualquer tipo de iniciativas nesse sentido. A perspectiva que aqui se defende é uma perspectiva “re(ide)alista”:

“A esperança pedagógica e a autonomia profissional andam de mãos dadas na luta por uma educação melhor: uma educação que é emancipatória para professores e alunos e que, em última análise, contribui para a transformação da sociedade em geral. Se isto soar a utopia, então soa bem. Apenas os ideais podem fazer com que a realidade avance, e não sermos capazes de cumpri-los plenamente é justamente mais uma razão para continuarmos a tentar. Desta perspectiva, lidar com a complexidade e com a incerteza é essencial a uma aprendizagem profissional “re[ide]alista” ao longo da vida.” (op. cit.: 51)

O presente estudo, ao procurar interpretar e reconstruir as representações e as práticas de ensino/aprendizagem dos professores estagiários, poderá não trazer uma mudança significativa no contexto de formação, mas pretende abrir um espaço de reflexão, auto-regulação da prática e do desenvolvimento profissional, que, a longo prazo, poderá vir a ter os seus frutos. Por outro lado, acredito que estarei, também, a contribuir para um melhor desempenho do meu papel de formadora, concordando com McGrath (2001) quando refere que “(...) teacher autonomy is seen not only as a precondition for learner autonomy but as an important element in teacher professionalism. We need to understand more about how it develops naturally and also how it can be facilitated through teacher education programmes” (op. cit.:110).

Como Vieira (2000c: 707), considero que a construção de uma pedagogia para a autonomia é uma luta difícil mas necessária, e que deve ser tão colectiva quanto possível:

“(...) uma pedagogia para a autonomia representa sempre um contra-discurso face a um conjunto maior ou menor de discursos dominantes da pedagogia, assumindo a irreverência como condição de emancipação. Este facto não retira legitimidade à sua defesa, nem lhe nega viabilidade no campo da experimentação pedagógica. Pelo contrário, talvez seja exactamente no facto de se constituir como contra-discurso que reside o seu poder de transformação. E de libertação. A meta não é a harmonia, ou uma qualquer verdade absoluta, mas antes a busca incessante de condições de

possibilidade. Uma busca que não é apenas científica mas também do senso comum: pragmática, criativa, persuasiva, indisciplinar e imetódica. Uma busca que não é do domínio exclusivo dos investigadores académicos, nem sobretudo deles, mas de todos os que tomam a educação como parte das suas vidas, certamente vivendo demasiadamente o presente para poderem nele realizar o que há-de vir, mas ainda assim duvidando suficientemente do passado para imaginarem um (melhor) futuro.”

Na secção que se segue, continuaremos a reflectir sobre implicações de uma pedagogia para a autonomia, com uma focalização nos papéis pedagógicos, que foi o enfoque principal do programa de formação desenvolvido no âmbito deste estudo.

2.1.3. (Re)Definição dos papéis pedagógicos

Em relação com a temática da autonomia, fala-se muito em papéis pedagógicos e na necessidade de estes se adaptarem aos novos desafios da actualidade. Mas na realidade, o que são *papéis pedagógicos*?

Segundo Silva (1992: 177-178), um determinado *papel* reporta-se a “funções, atribuições, vezes ou substituição. Actos que se praticam; acção exercida. Influência”. Parte do problema em definir exactamente os papéis dos alunos e professores reside na complexidade inerente à própria noção de autonomia, a qual tem suscitado uma polémica considerável, pois não existe consenso entre os investigadores relativamente a uma definição comum. Todavia, e segundo a revisão de literatura efectuada por Sinclair (2000), citada por Jiménez Raya et al. (2007), parece haver consenso em torno de alguns dos seus traços. Assim, a autonomia do aluno “é um constructo da capacidade de autogestão através da reflexão consciente e da tomada de decisões informada; requer não só disposição como capacidade para assumir responsabilidade pela aprendizagem; implica tanto a independência como a interdependência; desenvolve-se através do tempo e varia em função das circunstâncias; pode ser adquirida naturalmente e em espaços educacionais formais; tem uma dimensão política bem como uma dimensão psicológica e pode assumir diferentes formas em diferentes culturas” (op. cit.: 26). Estas dimensões apontam para um conjunto de competências que deverão estar de alguma forma relacionadas com os papéis dos alunos, na medida em que o desenvolvimento da autonomia implica o seu exercício na sala de aula. Por exemplo, se tomar decisões é uma componente importante da autonomia, será uma competência a desenvolver através da tomada

de decisões, e assim tomar decisões será um dos papéis pedagógicos do aluno numa pedagogia para a autonomia.

Segundo Vieira (2006: 28), os papéis dos alunos numa pedagogia para a autonomia podem ser definidos conforme o Quadro 2.8., em torno das tarefas de Reflexão (neste caso, sobre a língua e o modo de a aprender), Experimentação (de estratégias de aprendizagem da língua), Regulação (dos processos de ensino e aprendizagem da língua) e Negociação (de sentidos e decisões). Essas tarefas podem também ser encaradas como competências de aprendizagem. Quanto ao papel do professor, e como já foi referido, uma pedagogia para a autonomia reforça as suas competências, na medida em que lhe exige o exercício de novas responsabilidades e funções, nomeadamente relativas ao desenvolvimento da competência de aprendizagem do aluno. Vieira propõe os papéis do professor apresentados no Quadro 2.9. (op. cit.: 29).

1. Reflexão	<i>Consciencialização do saber disciplinar</i> <i>Consciencialização do processo de aprender</i>	(especificar objectos de reflexão de acordo com a área de saber, neste caso a LE) <i>Reflectir sobre:</i> Sentido de auto-controlo Atitudes, representações, crenças, preferências e estilos Finalidades, prioridades, estratégias (meta/cognitivas, sócio-afectivas) Tarefas (enfoque, finalidade, pressupostos, requisitos) Processo didáctico (objectivos, actividades, avaliação, papéis...)
2. Experimentação	<i>Experimentação de estratégias de aprendizagem</i>	Descobrir e experimentar estratégias na aula Usar estratégias fora da aula Explorar recursos/ situações (pedagógicos / não-pedagógicos)
3. Regulação	<i>Regulação de experiências de aprendizagem</i>	Regular/ avaliar atitudes, representações, crenças Regular/ avaliar conhecimento e capacidade estratégicos Avaliar resultados e progressos da aprendizagem Identificar problemas e necessidades de aprendizagem Definir objectivos de aprendizagem Fazer planos de aprendizagem Avaliar o processo didáctico
4. Negociação	<i>Co-construção de experiências de aprendizagem</i>	Trabalhar em colaboração com os pares Trabalhar em colaboração com o professor Tomar iniciativas, realizar escolhas, tomar decisões

Quadro 2.8. Papéis dos alunos numa pedagogia para a autonomia (Vieira, 2006)

Estou predisposto(a) a...sou capaz de...tenho oportunidades para...

- ☐ Compreender o saber disciplinar e o seu papel no currículo
- ☐ Compreender a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia
- ☐ Conceber o ensino como uma actividade indagatória e exploratória
- ☐ Desafiar rotinas, convenções, tradições (ser subversivo/a se necessário)
- ☐ Partilhar teorias e práticas subjectivas com os pares
- ☐ Encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos envolvendo-os na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)
- ☐ Partilhar teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos
- ☐ Reconhecer e aceitar que os alunos podem não pensar como o/a professor/a e que nem sempre é fácil, ou até desejável, chegar a uma única conclusão ou ponto de vista
- ☐ Articular a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interactiva da cultura da sala de aula
- ☐ Promover a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos
- ☐ Recolher informação dos/sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por ex., através do diálogo, da observação, de questionários, entrevistas, listas de verificação, etc.)
- ☐ Analisar a informação recolhida com o objectivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem
- ☐ Encontrar formas de integrar a competência de aprendizagem dos alunos na sua avaliação global (por ex., através da auto-avaliação)
- ☐ ...

Quadro 2.9. Papéis do professor numa pedagogia para a autonomia (Vieira, 2006)

Ambos os quadros sistematizam o que foi exposto até agora e serviram como fonte de recurso para a elaboração de uma grelha de observação utilizada neste estudo e que será apresentada no capítulo seguinte (v. Anexo 13). Dados os constrangimentos ao desenvolvimento dos papéis propostos, justifica-se que a formação de professores incida sobre a sua análise e possível reconstrução. Foi esta a principal finalidade do programa de formação desenvolvido.

A definição dos papéis pedagógicos do professor e dos alunos numa pedagogia para a autonomia é uma questão complexa não apenas devido à complexidade do conceito de autonomia, como referi atrás, mas também porque, como salienta Widdowson (cit. por Vieira, 1998: 109), o professor e os alunos assumem papéis que são *ideologicamente* determinados, decorrentes de uma ocupação social dos sujeitos e identificativos de um determinado estatuto (professor e aluno), estando sobretudo relacionados com a função *socializadora* da escola, mas que são também, simultaneamente, *pedagogicamente* determinados (ensinar e aprender), decorrentes de uma finalidade *educativa* e principalmente relacionados com o processo de ensino/aprendizagem (op. cit.: 109). A conjugação destas duas dimensões não é fácil, assistindo-se frequentemente à sobreposição de uma sobre a outra. Por outras palavras, o estatuto do professor está usualmente associado à sua autoridade, a qual pode afectar negativamente a sua função educativa. Assim se compreende que a ideia de autonomia do aluno

seja muitas vezes associada à perda de autoridade do professor. Ellis e Sinclair (cit. por Vieira, 1998) são da opinião que a transição de uma orientação de tendência autoritária, centrada na figura do professor e numa distribuição desigual do poder, para uma abordagem mais colaborativa, focalizada no aluno e numa redistribuição de poderes, tem de ser *gradual*, correspondendo a uma intensificação progressiva do poder de decisão do aluno, decorrente de uma cada vez maior capacidade de gerir a sua aprendizagem (op.cit.: 119).

Mas, então, quais os princípios a ter em conta quando a preocupação é a (re)definição dos papéis dos alunos e dos professores em ambiente educativo?

Doughty e Long (2003), autores citados por Jiménez Raya et al. (2007), distinguem entre procedimentos e princípios pedagógicos. Os autores definem os princípios como traços universalmente desejáveis para o ensino de línguas, fundamentados pela teoria e por resultados da investigação em didáctica das línguas, psicologia educacional e outras áreas afins, que demonstram que esses traços são necessários ou facilitadores da aprendizagem da língua. Por outro lado, os procedimentos pedagógicos incluem diversas possibilidades de acção para concretizar esses princípios em contexto pedagógico.

Tomando a distinção entre princípios e procedimentos como ponto de partida, Jiménez Raya et al. (2007: 53-60) propõem nove princípios pedagógicos gerais que podem ser vistos como condições interrelacionadas que favorecem uma pedagogia para a autonomia do aluno e do professor (cf. Figura 2.1.) e também, portanto, a reconfiguração dos seus papéis pedagógicos:

1. Encorajar a responsabilidade, a escolha e o controlo flexível
2. Facultar oportunidades para aprender a aprender e para a auto-regulação
3. Criar oportunidades para o suporte à autonomia cognitiva
4. Criar oportunidades para a integração e a transparência
5. Desenvolver a motivação intrínseca
6. Aceitar e favorecer a diferenciação da aprendizagem
7. Encorajar a orientação para a acção
8. Promover a interacção conversacional
9. Promover a indagação reflexiva

O Quadro 2.10. sintetiza implicações destes princípios na aprendizagem dos alunos, e portanto no seu papel nessa aprendizagem, remetendo para a democratização da educação escolar.

PRINCÍPIOS	IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM/ PAPEL DOS ALUNOS
1. Encorajar a responsabilidade, a escolha e o controlo flexível	<ul style="list-style-type: none"> . Identificar interesses e necessidades de aprendizagem . Planear actividades de aprendizagem (objectivos, conteúdos, métodos, recursos...) . Gerir o tempo e o espaço da aprendizagem . Monitorizar e avaliar a o ensino e a aprendizagem
2. Facultar oportunidades para aprender a aprender e para a auto-regulação	<ul style="list-style-type: none"> . Planeamento, monitorização e avaliação da aprendizagem . Consciência dos objectivos e da sua relevância . Motivação intrínseca em relação aos objectivos . Capacidade de activar conhecimentos previamente adquiridos . Estratégias volitivas e emocionais (dar início a acções, prestar atenção, auto-estima)
3. Criar oportunidades para suporte à autonomia cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> . Reflectir sobre crenças para desenvolver o auto-conhecimento . Justificar posições e decisões . Gerir problemas para encontrar soluções . Avaliar as soluções e ideias próprias e de outros
4. Criar oportunidades para a integração e a transparência	<ul style="list-style-type: none"> . Usar estratégias de aprendizagem para melhorar a competência de comunicação . Compreender os pressupostos, objectivos e procedimentos do E/A da LE
5. Desenvolver a motivação intrínseca	<ul style="list-style-type: none"> . Desenvolver o auto-controlo, curiosidade intelectual, criatividade, cooperação, interesse pela aprendizagem, capacidade de ultrapassar problemas
6. Aceitar e favorecer a diferenciação da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> . Aprender em função de necessidades, interesses, estilos e ritmos pessoais . Avaliar dificuldades/ progressos . Planear e desenvolver estratégias em função de necessidades
7. Encorajar a orientação para a acção	<ul style="list-style-type: none"> . Desempenhar acções e tarefas variadas . Usar a LE em situações autênticas . Ser agente de aprendizagem
8. Promover a interacção conversacional	<ul style="list-style-type: none"> . Intensificar o poder discursivo . Participar na negociação da agenda pedagógica . Recorrer à LM como instrumento de emancipação, de forma intencional
9. Promover a indagação reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> . Examinar, enquadrar e resolver os dilemas da aprendizagem da LE . Consciencializar e questionar pressupostos e valores subjacentes ao E/A da LE . Conhecer os contextos institucionais e culturais do E/A da LE . Intervir no desenvolvimento do currículo . Assumir responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento

Quadro 2.10. Princípios pedagógicos e implicações para o aluno (baseado em Jiménez Raya et al., 2007)

Como já foi referido, a auto-regulação, assente na metacognição, é uma componente fulcral de uma pedagogia para a autonomia, e por isso importa salientar a sua importância para a redefinição de papéis pedagógicos. Se observarmos o Quadro 2.10, podemos identificar muitos aspectos que se relacionam com ela no âmbito dos diferentes princípios pedagógicos referidos. A investigação tem demonstrado que a instrução de estratégias que incluam componentes metacognitivas prepara os alunos para saberem quando e onde utilizar essas mesmas estratégias (Zimmerman, 1994). Por outro lado, na perspectiva de Pinto (2001), “um melhor conhecimento sobre as competências mentais de cada um permite seleccionar as estratégias mais adequadas para a organização, integração e processamento profundo da informação, facilitando a integração de materiais escolares novos com informações anteriormente retidas na memória” (op. cit.: 32).

Monitorizar o próprio pensamento e comportamento académico parece ser um aspecto essencial da metacognição e inclui (a) manter a atenção, (b) uso de questões para auto-testar a compreensão e (c) uso de estratégias para tornar mais agradáveis as situações de *stress* (Garcia e Pintrich, 1994). O papel da auto-monitorização, nomeadamente com recurso a auto-verbalizações é salientado por Peixoto (2001). Para a efectivação deste processo, o autor sugere a colocação de questões sob a forma de auto-inquérito. Algumas dessas questões são: Que conhecimentos prévios posso e devo aplicar na tarefa?; Posso já esses elementos prévios no meu reportório comportamental?; De quanto tempo vou necessitar para cumprir a tarefa?; Como devo abordar as questões nela colocadas?; Como farei para corrigir, sempre que necessário, a minha estratégia de actuação?; Como fazer para me certificar de que o resultado final é, na realidade, o melhor possível? (Ellis e Hunt, 1983, cit. por Peixoto, 2001). Na perspectiva defendida por Salema (1997), o professor deve (a) estimular os alunos a verbalizarem as suas dificuldades e os processos cognitivos utilizados nas tarefas, a avaliarem os percursos realizados e a explicitarem as razões das suas dificuldades e/ou sucessos, (b) explicitar os seus próprios processos mentais na estruturação da apresentação dos conteúdos, facultando aos alunos o conhecimento de outros processos e a sua comparação com os do próprio, (c) descrever ao aluno os processos subjacentes à realização das tarefas.

Como sabemos, o sucesso de uma actividade de aprendizagem está dependente da vontade de aprender do aluno. Tal como afirma Freire (2007: 25), “O necessário é que (...) o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que aguça sua curiosidade e estimula sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se”. Torna-se assim imperativo que, perante um

insucesso, o aluno seja capaz de retomar o seu rumo, não desistindo perante um obstáculo. Neste sentido, o desenvolvimento do conhecimento metacognitivo e de competência estratégica pode desempenhar um papel importante.

O desenvolvimento da autonomia não é uma tarefa individual e por isso a autonomia não corresponde a *independência*, como frequentemente se assume. Em contexto pedagógico, a interação com o professor e com os pares é parte integrante do processo de construção social do conhecimento, ou seja, a autonomia implica *interdependência*. O trabalho colaborativo constitui, portanto, uma estratégia didáctica a explorar. No trabalho de tipo colaborativo, há que desenvolver relações de interdependência positiva entre os alunos, responsabilizar o grupo pelo indivíduo, desenvolver capacidades de relacionamento, encorajar a construção colaborativa de saberes, promover capacidades de monitorização dos processos de trabalho em grupo, como sugerem Johnson et al. (cit. por Vieira, 1998: 115). Segundo estes autores, a aprendizagem cooperativa distingue-se do trabalho de grupo tradicional, conforme o Quadro 2.11.

Também Richards e Lockhart (1997) enfatizam a importância do trabalho de grupo, que encoraja o aluno a assumir alguma responsabilidade pela sua própria aprendizagem (op.cit.: 107). O trabalho de grupo não só motiva a realização das tarefas e estimula o raciocínio e a reflexão, como promove o desenvolvimento de competências de relacionamento pessoal (Figueiredo, 2004).

Cooperative Learning Groups	Traditional Learning Groups
Positive interdependence	No interdependence
Individual accountability	No individual accountability
Heterogeneous	Homogeneous
Shared leadership	One appointed leader
Shared responsibility for each other	Responsibility only for self
Task and maintenance emphasized	Only task emphasized
Social skills directly taught	Social skills assumed and ignored
Teacher observes and intervenes	Teacher ignores group functioning
Groups process their effectiveness	No group processing

Quadro 2.11. A aprendizagem em grupo: perspectivas colaborativa e tradicional (Johnson et al., cit. por Vieira, 1998)

Tarefas difíceis tornam-se mais fáceis e potenciam mais aprendizagem se foram elaboradas em pequenos grupos (Prat e Izquierdo, 2000). Por outro lado, os alunos ao observarem outros alunos a realizar uma tarefa, mais facilmente acreditarão que também eles são capazes de a

realizar (Schunk, 1994). Os pares podem funcionar também como fonte de *feedback* (Schunk, 1994), através de um processo semelhante àquilo que vulgarmente se designa por hetero-avaliação.

O trabalho de grupo é uma ferramenta poderosa no que diz respeito ao desenvolvimento de competências de auto-regulação. Glasersfeld (1995) recomenda que os alunos trabalhem em grupos de dois ou três e que o professor escolha aquele que considera ter mais dificuldades para fazer um relatório no final da sessão. Segundo o autor, esta estratégia leva os alunos a verbalizar os seus próprios pensamentos, o que requer reflexão sobre eles e também sobre os pensamentos dos seus pares. Por outro lado, o autor salienta que “os alunos tendem a ouvir mais abertamente e com mais interesse os seus colegas do que o professor” (op. cit.: 311).

Schoenfeld (1985, 1992, cit. por Detry e Cardoso, 1996) salienta a necessidade de encorajar os alunos a articular as suas estratégias e a reflectir nas suas acções quando trabalham em grupo. Para tal, recomenda que, durante as actividades, o professor coloque regularmente três questões a cada grupo: O que estão a fazer? (descrever o que fazem); Porque estão a fazer? (vai ajudar a encontrar a solução); Isso ajuda-vos? (o que fazer com o resultado). Segundo o autor, esta intervenção por parte do professor deverá ter como objectivo último que os alunos aprendam a colocar a eles mesmos, de forma espontânea, estas três questões. A articulação verbal das estratégias é pertinente, pois segundo Detry e Cardoso (1996) a interacção social tem efeitos de desequilíbrio e reestruturação cognitiva, a partir do que Doise denomina “conflito sócio-cognitivo”. Doise conceptualiza o conflito sócio-cognitivo nos seguintes termos:

“O conflito sócio-cognitivo existe quando, numa única e mesma situação, várias abordagens cognitivas de um mesmo problema são produzidas socialmente. Nestas condições, o confronto destas diferentes abordagens terá como resultado a sua coordenação numa nova abordagem mais complexa e mais adaptada à resolução do problema do que qualquer das abordagens anteriores tomadas separadamente...” (Doise, 1984, cit. por Detry e Cardoso, 1996: 39).

Ao mesmo tempo que deve assegurar a ocorrência de trabalho colaborativo autêntico, o professor deve zelar para que, pelo menos, um dos elementos do grupo domine a tarefa em questão. Este aspecto é importante, pois como demonstraram Zimmerman e Ringle (1981, cit. por Schunk, 2001), a observação de modelos mal sucedidos pode baixar os julgamentos de

auto-eficácia por parte dos observadores, com vista a um desempenho bem sucedido da sua parte. Não obstante, deve existir alguma cautela para que não ocorra uma colagem ou desinteresse por parte dos outros elementos. Para tal, o professor pode recorrer a uma estratégia utilizada por Detry e Cardoso (1996), que ao mesmo tempo aumenta a probabilidade de ocorrer um conflito sócio-cognitivo autêntico. A estratégia consiste em solicitar que as tarefas sejam primeiro realizadas individualmente e só depois, em pequenos grupos. Por outro lado, o professor deve ter em atenção o tipo de tarefas que propõe para trabalho de grupo, para que não sejam rotineiras, mas que motivem os alunos (Detry e Cardoso, op. cit.).

Uma das condições fundamentais para o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia é a sua aceitação por parte do professor. Esta condição assume realmente um papel fundamental, se tivermos em conta os resultados de várias investigações na área da Educação, onde se demonstra que a motivação dos alunos pode ser uma consequência da motivação do professor (Jesus e Abreu, 1994; Jesus, 1995). Relativamente a este assunto, Hargreaves (1998) afirma que sentimentos esmagadores de frustração e de ansiedade podem tornar-se desmotivantes. Brown e Pressley (1994) salientam que, da mesma maneira que os alunos requerem algum tempo até serem capazes de coordenar o uso de estratégias, também os professores necessitam de algum tempo até se sentirem confortáveis no ensino das mesmas. Não obstante as emoções negativas geradas, muitos professores acreditam que vale a pena aprender e ensinar estratégias de auto-regulação (Brown e Pressley, 1994; Figueiredo, 2004).

Como forma de ultrapassar as dificuldades profissionais relativas à promoção da auto-regulação, McCombs (2001) defende um forte apoio organizacional aos professores, proporcionando-lhes experiências de formação que os ajudem a compreender como os alunos pensam, assim como oportunidades para aplicarem nas suas próprias turmas aquilo que aprenderam acerca dos alunos, da aprendizagem e das estratégias de ensino. A necessidade de formação dos professores, nomeadamente quanto ao modo de pensar dos alunos, é também salientada por Glasersfeld (1995). Segundo este autor, “para modificar o pensamento dos alunos, o professor necessita de um modelo de como o aluno pensa” (op. cit.: 306), partindo para a sua construção “do pressuposto de que os alunos, de uma forma geral, tentam que a sua experiência faça sentido” (ibidem).

Uma pedagogia para a autonomia, pela sua abrangência e complexidade, coloca grandes desafios ao professor. No ponto seguinte abordam-se alguns desses desafios por referência a pressupostos e princípios de uma formação reflexiva.

2.2. FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES

2.2.1. Formar professores reflexivos

Após um período de formação académica, nos cursos de formação inicial de professores, parte-se do princípio que a formação seja um momento propício a trocas, a realização de diversas experiências, a interações sociais, a aprendizagens e a relações pessoais e profissionais emancipatórias. Assim, deverá existir um particular cuidado por parte do supervisor na formação individual de cada estagiário, tendo em vista a sua história de vida e os contextos em que age, reage e interage, de forma a uma promoção efectiva de uma emancipação profissional e pessoal que, tendo em vista as suas características individuais, ser-lhe-ão inculcados hábitos de um trabalho colaborativo, onde a partilha e o respeito promova esta mesma visão emancipatória. Na realidade, Nóvoa (1995b: 9) refere que: “Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”, acentuando a banalidade desta mesma afirmação, mas que, a meu ver, deve ser constantemente lembrada. A formação inicial é o primeiro momento institucionalizado em que o estagiário aprende a ser professor, tem o primeiro contacto com novos conteúdos científicos, aprofunda conhecimentos já conhecidos e constrói o conhecimento pedagógico, curricular e didáctico.

Em conformidade com uma perspectiva actual do desenvolvimento profissional, realçam-se as ligações entre a aprendizagem e a experiência e entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido pelo professor. Neste cenário, cabe a noção de professor-investigador e a concepção de profissional-reflexivo (Stenhouse, 1987; Zeichner, 1993; Perrenoud, 1993; Nóvoa, 1995a; Vieira, 1993a, 1998; Vieira et al. 2006; Schön, 1992; Pérez-Gomez, 1995; Alarcão, 1996b; Alarcão, 2001; Alarcão e Sá-Chaves, 1994; Moreira, 2001, 2005). Quanto à formação, esta situa-se no âmbito dos paradigmas de cariz construtivista e ecológico que sustentam o papel activo dos alunos estagiários na construção do seu conhecimento e desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 1997; Alarcão e Sá-Chaves, 1994; Vieira et al., 2006).

Assim entendida, a formação inicial (e mesmo até a contínua) surge como um instrumento de aprendizagem profissional, em que os alunos estagiários, pela análise e mudança das práticas, crescem e se desenvolvem profissionalmente, conferindo sentido à formação. É precisamente neste sentido que o termo desenvolvimento profissional tem vindo a

substituir a noção de formação inicial e/ou contínua, dado que traduz a ideia de uma aprendizagem continuada, num processo evolutivo, com carácter contextual, experiencial e organizacional, orientado para a mudança a partir de acções conjuntas. O desenvolvimento profissional supera assim a lógica “escolar”, recusa submeter o aluno estagiário a um programa previamente construído, ultrapassa o pressuposto de compensar os défices e as carências de conhecimentos e excede a dimensão individualista do crescimento profissional.

Como refere Marcelo (1995), o conceito de desenvolvimento profissional dos professores é “aquele que melhor se adapta à concepção actual do professor como profissional do ensino” (op. cit.:55). Este autor justifica a sua opinião ao considerar que a noção de desenvolvimento profissional possui “uma conotação de evolução e de continuidade que (...) parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” (ibidem). O autor refere, ainda, que “o desenvolvimento profissional pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança. Esta perspectiva constitui um marco decisivo para a resolução dos problemas escolares no sentido da superação do carácter tradicionalmente individualista das actividades de aperfeiçoamento dos professores” (ibidem). Finalmente, realça o aspecto da indagação-reflexão referindo que a “indagação reflexiva pode ser uma estratégia a utilizar com os professores em formação e em exercício, facilitando uma tomada de consciência dos problemas da prática” (ibidem).

Actualmente, a reflexão é um dos conceitos mais usados no âmbito da formação de professores e outros educadores. Aparecendo na literatura como um elemento estruturador dos modelos de formação de professores, apresenta-se, apesar disso, com uma grande variedade semântica e terminológica, como por exemplo: (a) professores reflexivos (Cruikshank e Applegate; Zeichner); (b) profissionais reflexivos (Schön); (c) prática reflexiva, formação orientada para a indagação, reflexão na acção (Elliot); (d) professores como indagadores clínicos (Smyth); (e) professores auto-analíticos (O’Day) e (f) professores como pedagogos radicais (Giroux). Estes são alguns dos termos que, segundo Garcia (1995), aparecem na literatura e que revelam a abundância de sentidos e a diversidade de propostas metodológicas no âmbito de uma formação reflexiva.

Embora o profissional reflexivo apareça como uma proposta recente, a sua origem remonta a Dewey, Montessori, Tolstoi, Froebel, Pestalozzi, entre outros (Schön, 1995). Como tal, Dewey já defendia, em 1933, o ensino reflexivo como um “exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as

sustentam e das conclusões para que tendem” (Dewey, 1989 cit. por Garcia, 1995: 60). Assim entendida, na formação de professores, a reflexão constitui “um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção” (Garcia, 1995: 60). Pode-se afirmar que Schön, que trabalhou sobretudo com arquitectos, terá sido o autor que deu o maior contributo para alargar esta perspectiva ao campo da formação profissional. Este autor propõe uma *epistemologia da prática* a partir de algumas ideias centrais: a reflexão-na-acção, a reflexão-sobre-a-acção e o conhecimento-na-acção. É indiscutível a importância da reflexão como um conceito fundamental na formação dos futuros professores. Surge associada ao desenvolvimento de áreas como (a) a formação pessoal – organização, responsabilidade, espírito de abertura, participação activa no meio escolar –, (b) a formação do saber – científico e didáctico – e (c) a formação de saber fazer – observar, planificar, executar, avaliar. Para Zeichner (1993) e Smyth (1989), o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, embora seja algo que pode ocorrer ao longo da vida profissional de um professor, deve começar na formação inicial. Através da reflexão, os futuros professores sentem-se desafiados a estabelecer ligações da informação que emerge da sua prática com o seu conhecimento prévio, gerando novas compreensões. Sentem-se também desafiados, segundo Schön (1995), a olhar retrospectivamente para os acontecimentos da sua prática, a analisar os elementos problemáticos do ensino e da aprendizagem e a compreender como os professores pensam na resolução dos problemas que identificam.

Smyth (1989) considera a reflexão como um processo de problematizar a própria prática com a finalidade de a melhorar e de aprender a partir dela. No entanto, devido à falta de hábitos e à influência das suas crenças, não se torna fácil fazer com que os futuros professores problematizem a sua prática. Prever a mudança pode ser impreciso, porque cada futuro professor vem para uma situação de aprendizagem com uma estrutura cognitiva própria que inclui certas crenças pessoais, certo conhecimentos e a valorização de certos fins. Embora um grupo de futuros professores possa ser exposto às mesmas experiências de aprendizagem, a forma como cada um actua depende de como a sua estrutura cognitiva filtra as experiências. Consequentemente, interpretações diferentes das mesmas experiências podem conduzir a distintos padrões de mudança.

Apesar destas dificuldades, o aluno estagiário, ao centrar-se nos seus alunos e no seu ensino, começa a ver-se como agente da sua própria aprendizagem e desenvolvimento. Para isso, ele deve estar disposto a assumir a responsabilidade pelas suas acções na sala de aula, considerando o que tenciona fazer não apenas antes e durante a aula, mas também depois.

Reconhecer que deve pensar profundamente sobre vários aspectos do ensino é subir o primeiro degrau da escada da mudança. Contudo, a reflexão, sendo necessária, não é suficiente para transformar o ensino. O aluno estagiário deve ser capaz de reconhecer problemas, que podem ser revelados como resultado das suas reflexões. Além disso, ele deve procurar as razões desses problemas, considerar alternativas mais plausíveis e, eventualmente, alterar a sua forma de pensar e de actuar sobre situações da sala de aula. Procura-se que, ao longo do tempo, o uso frequente da reflexão sobre experiências de aprendizagem favoreça a transformação do ensino.

Entre outros autores, Zeichner (1983) apresentou quatro paradigmas para a formação de professores: tradicional-artesanal; personalista e orientado para a indagação. Estes paradigmas, de acordo com o autor, podem ser agrupados segundo duas dimensões de orientações opostas:

- Certo vs. Problemático: grau de entendimento dos contextos formativos como correctos ou como problemáticos.

- Apriorístico vs. Reflexivo: grau em que o currículo da formação é estabelecida inicialmente de forma rígida, ou possível de transformações.

Zeichner (1993: 26) defende uma articulação das diferentes orientações de prática reflexiva, para que o objectivo seja uma presença de um ensino mais reflexivo, direccionando a atenção do professor para a sua prática e contextos em que se insere, para que se promova uma emancipação profissional e pessoal verdadeiramente democrática.

Wallace (1991) apresenta, por sua vez, três modelos de formação de professores: o modelo de mestria, o modelo da ciência aplicada e o modelo reflexivo. Mantendo a atenção no último, o modelo reflexivo, este acaba por ser apontado como o mais adequado para um desenvolvimento integral de professores, pois permite uma problematização da acção do professor e o constante questionamento com o intuito de obter sugestões para implementar na sua acção futura, acabando por ser o modelo que melhor se adequa a uma ligação dos conhecimentos prévios dos alunos estagiários antes da prática pedagógica, com os que vão surgindo ao longo da prática, tal como se pode visualizar na Figura 2.3.

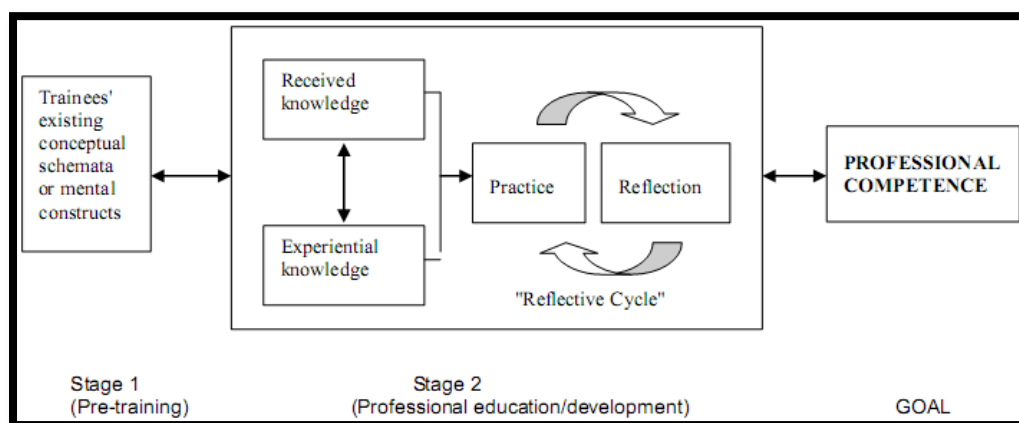


Figura 2.3. Modelo reflexivo de desenvolvimento profissional (Wallace, 1991)

Shulman (1993, cit por Viseu, 2008: 71) considera que aprender a ensinar abrange a capacidade de resolução de problemas pedagógicos e tomada de decisões. Este autor apresenta um modelo, designado por “pensamento pedagógico”, sintetizado na Figura 2.4.



Figura 2.4. Pensamento pedagógico e componentes de ensino, segundo Shulman (cit. por Viseu, 2008)

Este modelo assenta na acção do aluno estagiário desde a fase da planificação até às conclusões retiradas de uma dada aula, constituído pelos momentos de compreensão do conteúdo a ser ensinado, de transformação que inclui a preparação, representação, selecção e adaptação aos alunos de tudo o que o professor pretende transmitir aos alunos, a fase da instrução, em que o professor analisa como transmitir o que pretende aos alunos, a fase da avaliação dos alunos previamente pensada pelo professor, a fase da reflexão, onde o professor

reflecte sobre a sua acção de forma a explicar possíveis ocorrências para culminar no desenvolvimento de novas formas de compreensão sobre a sua prática. Para Shulman, este modelo apresenta uma concepção do modo como os professores raciocinam sobre a sua prática, como a planificam e a ajustam às características dos alunos (Viseu, op. cit.).

Nesta linha de pensamento, onde se advoga o raciocínio activo por parte dos professores, Loughran (2009: 35) sugere que através do auto-estudo, os formadores de professores começam a “desocultar” as complexidades inerentes a ensinar sobre o ensino, conduzindo a uma melhor compreensão do ensino e da aprendizagem sobre o ensino. Em jeito de conclusão, o autor refere que “O desafio para todos nós que estamos envolvidos na formação de professores passa por começar a olhar para a nossa prática com ‘novos olhos’ e descobrir formas de criar oportunidades de aprendizagem sobre o ensino que sejam significativas para os nossos alunos”.

Numa perspectiva geral, ressalta da literatura a importância que têm, na formação de futuros professores, as práticas de formação que desafiem as perspectivas dos futuros professores sobre como a sua disciplina é ensinada e aprendida; promovam a compreensão de como se ensina através de situações de aprendizagem significativas e desenvolvam a capacidade dos futuros professores de reflectir e investigar sobre a sua própria prática. Consequentemente, a valorização que actualmente se dá à actividade dos alunos faz com que a essência da preparação dos futuros professores tenha como linha de referência o desenvolvimento de propostas de aulas centradas no aluno. Neste âmbito, as questões da autonomia ganham particular relevo.

2.2.2. Como definir o conceito de reflexão?

Dewey (1989) defendeu a importância do pensamento reflexivo nas práticas profissionais dos professores e definiu-o como “a melhor maneira de pensar”, consistindo em examinar mentalmente um tema, atribuindo-lhe consideração “séria e consecutiva” (op. cit.: 21). Van Manen (1995), no seu artigo sobre *a epistemologia da prática reflexiva*, acrescenta que o pensamento reflexivo é importante “não apenas como ferramenta para o ensino”, mas também como um “objectivo da educação” (op. cit.: 33). Este aspecto já tinha sido referido por Dewey, citado pelo autor supramencionado, quando assumia que o pensamento reflexivo nos permitia saber o que pretendemos quando agimos, convertendo, desta forma, a acção, que pode ser

meramente impulsiva e cega, numa acção inteligente. Neste sentido, Dewey reconhecia que o professor reflecte sobre um conjunto de coisas, no sentido em que pensa sobre elas, mas o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema real a resolver. Isto é, a capacidade para reflectir emerge quando há o reconhecimento de um problema ou dilema e a aceitação da incerteza. Deste modo, o professor, motivado por estas sensações, recua para analisar as suas experiências.

Dewey (cit. por Zeichner e Liston, 1996) define a acção reflexiva “como aquela que envolve consideração de qualquer crença ou prática de modo activo, persistente e cuidadoso, à luz das razões que a apoiam e as consequências a que a mesma conduz”, acreditando que a reflexão “não consiste numa série de passos ou procedimentos a serem usados pelos professores”, antes deve ser entendida como “um modo holístico de conhecer e responder aos problemas, uma maneira de estar como professor” (op. cit.: 6).

A este propósito, no conceito de reflexão de Van Manen (1995) cabe a intenção de um “desafio” que, na sua opinião, pode implicar o conhecimento de um “complexo leque de métodos e atitudes” que cognitivamente e filosoficamente podem ser distintos (op. cit.: 34). Inspirando-se na teoria de Dewey, o autor mencionado concorda que o conhecimento destes métodos reflexivos por si só não é suficiente, por isso sugere uma união entre os métodos e as atitudes promissoras de reflexão. Assim sendo, o acto de reflectir acontece quando pensamos nos problemas e, enquanto os resolvemos, as atitudes promissoras de reflexão – entusiasmo, responsabilidade (Dewey, 1989), paixão (Day, 2004) e confiança (Van Manen, 1995) – actuam, desempenhando um papel crucial, particularmente no que concerne ao modo como o fazemos.

Na opinião de Eraut (1995), existem factores contextuais, como por exemplo a pressão do tempo, que podem provocar alterações na qualidade e na quantidade da reflexão. Deste modo, é essencial ter em consideração aspectos como a disponibilidade, a disposição e a necessidade para reflectir, como elementos imprescindíveis à qualidade da prática reflexiva.

A vivência dos problemas, dilemas e incertezas que surgem no quotidiano do professor, em simultâneo com as influências exercidas pelos contextos e pelas relações sociais, estimulam o aparecimento de novos saberes e, consequentemente, a formulação de teorias práticas do ensino, entendidas como uma “fonte-chave do conhecimento educativo” (Britzman, 1991, cit. por Zeichner e Liston, 1996: 38).

Day (2004) destaca a postura dos professores quando se predispõem a desenvolver uma prática reflexiva, salientando que não se satisfazem com pouco, procurando “encontrar

formas de olhar para a sua experiência de aprendizagem a partir de diferentes perspectivas” e, deste jeito, “irão querer abrir a sua sala de aula para poder partilhar e aprender, assegurando-se que o seu pensamento e as suas práticas não se baseiam unicamente na sua própria experiência” (op. cit.: 157).

Viver a prática reflexiva implica, por parte dos professores, dominar habilidades cognitivas e metacognitivas, de forma a criticar a sua prática, os valores implícitos nessa prática, assim como os contextos em que se desenvolvem e as repercussões que estes têm na qualidade dessa prática (Day, 2004). Por outras palavras, e de acordo com Roldão (2007a), para que “a reflexividade implique construção de conhecimento sustentado, terá que se traduzir em dispositivos analítico investigativos, orientados para a formulação de hipóteses explicativas e sua fundamentação e verificação” (op. cit.: 6).

Grande parte da literatura sobre este assunto inspira-se nos trabalhos de John Dewey, nomeadamente, no seu livro publicado pela primeira vez em 1933, intitulado *How we think*. Para este autor, a reflexão consiste no exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem (Dewey, 1989, cit. por Infante, Silva e Alarcão, 1996: 157). Dewey caracteriza, assim, a reflexão como um acto que envolve uma análise aprofundada daquilo em que se acredita ou daquilo que habitualmente se faz, evidenciando os motivos e consequências dessas convicções ou acções. Para este autor, existe uma grande distinção entre o acto humano reflexivo e o rotineiro. Este é, sobretudo, guiado pelo impulso, hábito ou submissão à autoridade. Pelo contrário, a reflexão consiste no questionamento, baseia-se na vontade e intuição e implica a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas.

Segundo Shulman (1987), a reflexão é, sobretudo, o processo a partir do qual o profissional apreende a experiência (op. cit.: 19). É o que o professor faz quando, retrospectivamente, analisa o ensino e a aprendizagem, reconstrói os acontecimentos, os sentimentos e as acções. Para este autor, a reflexão não pode ser encarada apenas como uma mera disposição ou como um conjunto de estratégias, consistindo antes no uso de um tipo de conhecimento específico, que designa por conhecimento analítico, e que considera fundamental para suportar o trabalho do professor. Na mesma perspectiva, Morais (1993), considera que a reflexão sobre as práticas determina novas práticas mais ajustadas e mais eficientes (op. cit.: 28). É a partir da reflexão sobre as estratégias utilizadas para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos que o professor muda ou ajusta as suas práticas de ensino. Este

processo de reflexão-acção constitui um gerador de uma pesquisa formativa perante os acontecimentos da sala de aula, ao desenvolver capacidades de introspecção, de abertura às ideias dos outros e de análise de outras alternativas e suas implicações.

De acordo com Schön (1983), grande parte das nossas acções são acompanhadas por pensamentos e julgamentos. Não só pensamos sobre o que fazemos mas também enquanto decorrem essas mesmas acções. Este autor considera que ambas constituem formas de reflexão: a reflexão sobre a acção e a reflexão-na-acção. Ao descrever a reflexão-na-acção de um professor reflexivo, Schön (1995) refere quatro momentos que fazem parte desse processo: um primeiro momento caracteriza-se pela disponibilidade que o professor tem em se surpreender com o que o aluno faz ou diz; num segundo momento, o professor reflecte sobre o que o aluno fez ou disse; o terceiro momento caracteriza-se pela tentativa de reformular a questão proposta ao aluno; e finalmente num quarto momento, coloca uma nova questão para testar a hipótese que formulou sobre a forma de pensar do aluno. A reflexão sobre a acção incide nas atitudes, estratégias e pensamentos após ter terminado a actividade lectiva. Assim, quando o professor reflecte sobre sua própria experiência, nos seus processos de questionamento, nas suas atitudes e estratégias, pensamentos e decisões, está a reflectir sobre a acção. Além destas duas formas de reflexão, Schön (1995) apresenta ainda um outro processo de reflexão que pode ser desencadeado posteriormente: a reflexão sobre a reflexão-na-acção.

Para Alarcão (1996a), esta última forma de reflexão, de natureza metacognitiva (pensar sobre o pensar) é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, ao ajudá-lo a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções. Na sua perspectiva, a reflexão constitui uma forma especializada de pensar que implica o sujeito num processo de questionamento do saber e da experiência e requer uma atitude de compreensão de si mesmo e do que o rodeia. Assim, para esta autora ser-se reflexivo é, sobretudo, ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido (op. cit.: 175). Encarando a reflexão como uma capacidade, afirma ser possível e desejável desenvolvê-la, de acordo com um conjunto de condições favoráveis, das quais salienta o envolvimento pessoal e o sentido de descoberta. Por outro lado, salienta que o papel da reflexão não se esgota numa possível estruturação da acção, sendo fundamental permitir uma crescente autonomia do professor. O objecto da reflexão deve incluir não só a actividade do professor mas também a sua função, o que implica saber as razões das suas acções e consciencialização do lugar que ocupa na sociedade. Só assim os professores poderão conquistar a autonomia necessária, que lhes

permita serem agentes activos do seu próprio desenvolvimento profissional e do funcionamento das escolas.

Retomando o conceito de reflexão, Darsie e Carvalho (1996) afirmam que este é um processo segundo o qual o sujeito é levado a pensar sobre as suas próprias acções ou actividades intelectuais. As autoras consideram que é através de um olhar distanciado sobre o objecto de aprendizagem que o professor constrói novo conhecimento ou novas compreensões de coisas já conhecidas. Estas autoras referem, ainda, que a reflexão distanciada sobre a aprendizagem pode desencadear a reflexão sobre, para e na acção tal com Schön a definiu, mas não se esgota nela. Como refere Pérez (1992), a reflexão não é um conhecimento “puro”, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital (op. cit.: 103). Para este autor, a reflexão não pode ser vista apenas como um processo psicológico individual, independente do contexto e das relações sociais. Ao implicar a análise da experiência de cada um, a reflexão implica também todo um conjunto de valores, conotações, sentimentos, interesses sociais e políticos inerentes a essa experiência.

Ensinar constitui uma forma de reflexão na acção, isto é, reflecte-se sobre os acontecimentos e sobre as formas espontâneas de pensar e de agir de alguém, surgidas no contexto da acção, que orientam a acção posterior. Mas, segundo Kemmis (1985), a reflexão deve ser orientada para a acção. Só a reflexão não chega. Ela tem de ter força para provocar a acção, isto é, levar os professores a reconstruir as suas concepções e práticas de ensino. Este processo pode ser potenciado se existir um ambiente propício onde se fomenta o trabalho colaborativo, como é o caso deste estudo, para assim se enriquecer a reflexão individual. O núcleo de estágio, enquanto equipa de reflexão, funciona como o espaço onde se colocam e discutem as questões que resultam da prática, onde se sentem novas necessidades e se constroem novos conhecimentos.

2.2.3. Desenvolver a reflexão: quais os seus níveis e processos?

Considerando a acção reflexiva como um processo que além de implicar a busca de soluções lógicas e racionais com vista à resolução de problemas, implica também intuição e paixão, Zeichner (1993) afirma que não se deve encará-la como um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores (op. cit.: 18). Para este autor, a reflexão não

consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos. Na sua perspectiva, ser-se reflexivo é, acima de tudo, uma maneira de ser professor.

Também Marcelo (1995) reconhece a importância destas competências ao afirmar que os professores devem dominar um conjunto de destrezas ou habilidades cognitivas e metacognitivas inerentes ao processo de reflexão, sendo fundamental que a formação de professores, tanto inicial como permanente, propicie o seu desenvolvimento. Contudo, considera que estas destrezas ou habilidades, embora necessárias, não são suficientes. Citando Dewey (1989), Marcelo (1995) descreve um conjunto de atitudes e predisposições pessoais dos professores indispensáveis na acção reflexiva. A primeira, a mentalidade aberta, relaciona-se com a vontade de escutar e respeitar diferentes perspectivas, de ter em conta possíveis alternativas e de reconhecer a possibilidade de erro. Esta atitude obriga a examinar as razões do que se passa na sala de aula, a investigar evidências conflituosas, a procurar várias respostas para a mesma pergunta, a reflectir sobre a forma de melhorar o que já existe, etc. (op. cit.: 62). A segunda atitude, de responsabilidade, implica considerar as consequências do trabalho planeado ou desenvolvido, dando uma certa coerência ao que se defende. Trata-se, sobretudo, da ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada acção ou acções. Por fim, a terceira atitude necessária à reflexão é o entusiasmo. Ou seja, a predisposição para questionar, a curiosidade para procurar, a energia para renovar.

Zeichner (1993), baseando-se nas ideias de Dewey, salienta a importância destas atitudes no processo de reflexão. Contudo, adverte que a atitude de responsabilidade não se relaciona apenas com questões de utilidade imediata como, por exemplo, saber se se atingiram os objectivos e as metas que se estabeleceram no início de uma aula. Na opinião deste autor, a responsabilidade implica, essencialmente, uma reflexão sobre três tipos de consequências do trabalho de um professor: consequências pessoais, ou seja, “os efeitos do seu ensino nos auto-conceitos dos alunos”; consequências académicas, ou seja, “os efeitos do seu ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos” e consequências sociais e políticas, ou seja, “os efeitos do seu ensino na vida dos alunos” (op. cit.: 19).

Zeichner e Liston (1987) estabelecem três níveis diferentes de reflexão ou de análise da realidade escolar. O primeiro nível, que designam por reflexão técnica, corresponde à análise das acções explícitas do professor. Ou seja, consiste na análise do que o professor faz na sala de aula e que é observado, por exemplo, a forma como o professor se movimenta na sala de aula, as perguntas que faz, etc. Este nível de reflexão centra-se nos acontecimentos da sala de aula e

nas acções do professor. O segundo nível implica planeamento e reflexão. O planeamento corresponde ao que se vai fazer, de acordo com o conhecimento que o professor possui sobre as técnicas de instrução e sobre os interesses, necessidades, dificuldades e estilos de aprendizagem dos alunos. A reflexão corresponde à análise do que aconteceu e observou à luz do conhecimento teórico que o professor possui. Este conhecimento teórico inclui questões sobre a natureza da disciplina que se lecciona, os processos de aprendizagem, sobre os alunos e os objectivos. Aqui há uma preocupação com os pressupostos, valores e consequências aos quais as acções estão ligadas (Amaral et al., 1996). O último nível, designado pelo nível das considerações éticas, inclui a análise ética ou política das acções do professor e das suas repercussões contextuais. A reflexão incide sobre o modo como as estruturas institucionais e sociais influenciam o trabalho do professor (op. cit.). Este nível de reflexão é, na perspectiva de Zeichner (1993), imprescindível para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos professores sobre o seu ensino e as condições sociais que modelam as suas experiências de ensino.

Num estudo empírico realizado na Noruega com professores do ensino secundário, Handal e Lauvås (1987) dividiram o conceito de prática de ensino (P) em três níveis hierárquicos: P1 que se situa ao nível da acção, P2 que se refere às razões para agir e P3 relativo às questões morais e éticas que justificam a acção. Estes níveis são ilustrados na Figura 2.5. (op. cit.: 28, trad.), sendo que os níveis 2 e 3 integram o conceito de “teoria prática”.

No seu estudo, concluíram que os professores noruegueses planeavam ao nível da acção (P1), mas raramente se referiam explicitamente às razões das suas escolhas (P2) ou à justificação ou base moral e ética das suas acções (P3). Segundo as autoras, isto era um sinal de que as razões e as justificações (níveis P2 e P3) não eram comuns nas culturas das escolas. Pela análise da figura e descrição das autoras, deduz-se que a reflexão técnica era a mais presente. Neste tipo de reflexão, os professores preocupam-se em atingir determinados objectivos como, por exemplo, a disciplina na sala de aula ou a aprendizagem dos conteúdos da disciplina, não avançando para uma reflexão crítica sobre as práticas, e os valores que estão implícitos nelas, nem assumindo a importância dos contextos sociais, políticos e institucionais no melhoramento dessa prática. Contudo, esta não é a situação desejável. A reestruturação de saberes só será possível quando na prática de ensino se tiver em conta, segundo Handal e Lauvås (1987), a teoria prática e a acção no ensino. Assim, e citando as autoras (op.cit.: 29), “Every teacher possesses a ‘practical theory’ of teaching which is subjectively the strongest

determining factor in her education educational practice. Counselling with teachers must consequently originate in each teacher's practical theory, seeking to foster its conscious articulation and aiming to elaborate it and make is susceptible to change". Desta perspectiva, os contextos de formação devem criar condições para a consciencialização de teoria prática dos professores e para a reconstrução da sua relação com a acção pedagógica, abarcando os três níveis representados na Figura 2.5. Ao reconhecer a *precedência da teoria prática do professor*, o supervisor ajuda-o a desenvolver a sua própria forma de ensinar e a construir uma base sólida, consciente e reflexiva para essa forma de ensinar. Promove-se, assim, uma formação reflexiva onde os conhecimentos e vivências dos intervenientes são integrados e poderão servir, muitas vezes, como ponto de partida para analisar diversas situações e resolver eventuais problemas.

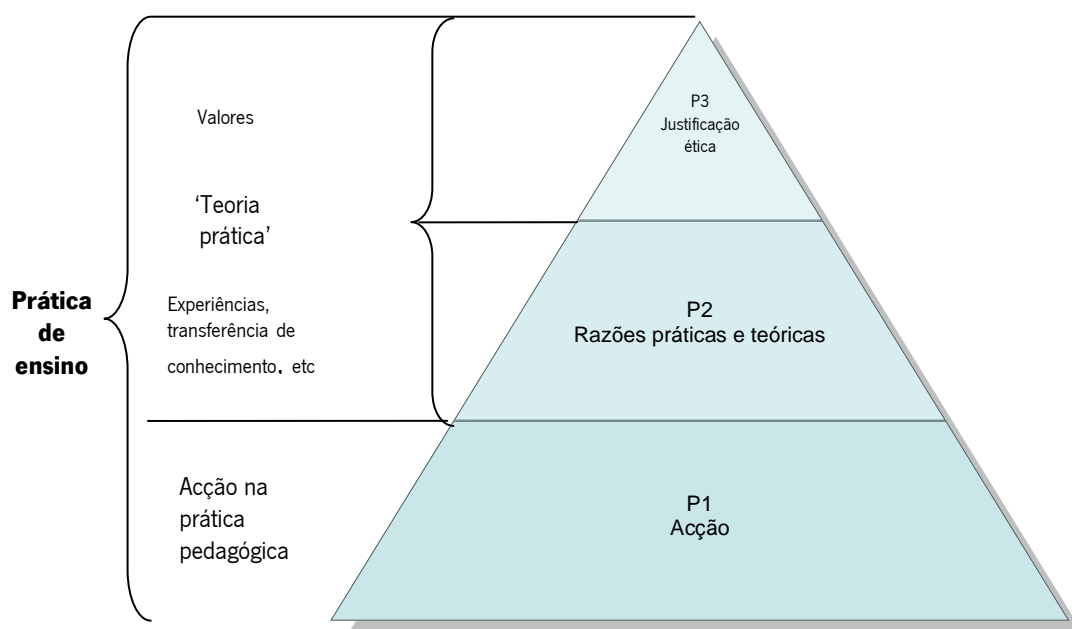


Figura 2.5. Relação entre prática e 'teoria prática' (Handal e Lauvås, 1987)

Smyth (1992) também defende a perspectiva de que a reflexão deve ocorrer em níveis diferentes, quando lidamos com questões de ensino-aprendizagem. Para o autor, isso significa dizer que não são apenas os conteúdos e as técnicas que devem ser questionados, mas também as dimensões política e ética. Com o intuito de direccionar os questionamentos que faz, o autor sugere algumas perguntas pedagógicas. Essas perguntas devem ser colocadas ao professor, permitindo que ele as relacione com a sala de aula. Tais questões, de modo bastante semelhante, também são discutidas por Barlett (1990). Os processos em que as questões se

inserir são: a) descrever; b) interpretar; c) confrontar e d) reconstruir. Para cada um destes processos, apresento em seguida as respectivas questões, de acordo com Smyth (1992):

a) Descrever (O que faço? O que penso?)

Para o autor, a descrição é o primeiro passo a ser seguido pelo professor, para que possa visualizar o que acontece na sua prática, na tentativa de entender, a partir desse momento, as suas crenças em relação ao ensino que desenvolve. Esta etapa é vista como o ponto de partida para a reflexão, dando “voz aos participantes”. É aqui que a prática do professor passa a ser conhecida.

b) Interpretar/ Informar (O que justifica ou fundamenta minha acção?)

Como segundo passo, Smyth sugere o acto de interpretar como informação da prática (“inform”). Este acto busca os princípios que, conscientemente ou não, subjazem às acções. É nesta etapa que deve ocorrer o entendimento das teorias práticas que sustentam as acções dos professores. O objectivo de interpretar é relacionar a teoria com a prática, para que o professor comece a perceber os porquês de sua acção. O professor realiza uma nova leitura do primeiro processo (descrever), para tentar compreender as teorias que foram sendo construídas ao longo de sua vida.

c) Confrontar (Como é que eu me tornei assim?)

Nesta etapa do processo de reflexão, o professor deverá submeter as teorias que servem de suporte às suas acções a um questionamento ou interrogação. No acto de confrontar, as suas visões são percebidas não como preferências pessoais, mas sim como resultado de um contexto histórico e cultural. A problematização da experiência permite ao professor desocultar algumas premissas que regem o acto de ensinar, possibilitando a contextualização histórica das suas acções. É nesse momento que o professor começa a entender como funciona a sua própria teoria sobre a sala de aula, o que lhe possibilitará uma melhor compreensão do contexto no qual se encontra inserido. É, portanto, neste momento que podemos reconstruir o nosso pensamento e acção de forma mais consciente e informada, à medida que compreendemos que a forma como pensamos e agimos é uma forma de expressão histórica de valores sobre o que é a educação. Aqui é o momento em que o professor deve contestar as suas atitudes, conceitos e crenças em relação ao seu próprio ensino, descobrindo as origens das suas acções.

d) *Reconstruir* (Como é que eu poderei modificar-me? O que posso fazer de forma diferente?)

Após ter trilhado os três processos anteriores, o professor tem a oportunidade de reconstruir a sua acção, questionando-se sobre como poderá modificar a sua conduta em sala de aula, procurando agir de modo diferente a partir das reflexões que fez nas etapas anteriores. Este quarto processo tem como objectivo fazer com que o professor tenha condições de reconstruir a sua prática a partir da tomada de consciência sobre sua actuação em sala de aula. É nesta etapa que se consciencializa sobre a importância da busca de alternativas para as suas acções.

As quatro etapas da reflexão apresentadas por Smyth (1992) podem apresentar-se conforme o esquema da Figura 2.6. (apresentado por Leitão, 2009: 142). Quando o professor interpreta as situações do quotidiano e reconstrói a sua própria experiência, ele activa e interpreta a realidade concreta à luz do conhecimento que possui. Por outro lado, esse conhecimento é fundamental para orientar a reflexão. Somente nesta dinâmica é que aquele conhecimento pode ser considerado um instrumento dos processos de reflexão (Gómez, 1995). Um professor reflexivo percorre continuamente o ciclo da prática e da teoria à reflexão, para voltar de novo às mesmas dimensões.

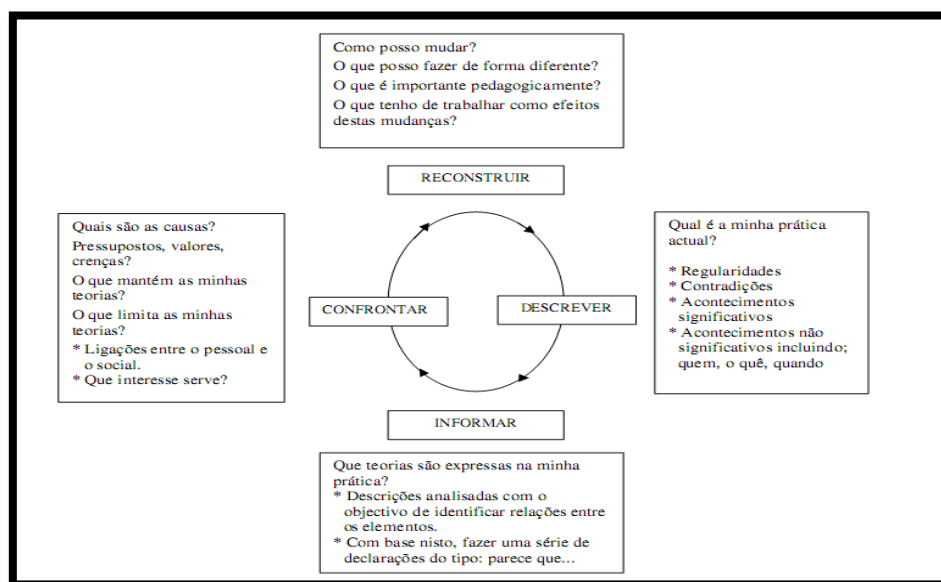


Figura 2.6. Fases do processo de reflexão, segundo Smyth (Leitão, 2009)

2.2.4. Qual a relevância de uma formação reflexiva?

Só depois dos anos 80 é que as ideias de Dewey tiveram maior ressonância, muito por influência da divulgação das obras de Schön (1983; 1987) sobre o prático reflexivo. Nestas obras, o autor teceu uma crítica generalizada ao paradigma da racionalidade técnica, propondo em alternativa uma epistemologia da prática, que revaloriza o conhecimento que emerge da prática inteligente e reflectida, em oposição à mera aplicação dos conhecimentos científicos aos problemas concretos da prática, através da ciência aplicada. Desta forma, propõe que se reduza a distância que durante algumas décadas separara a teoria da prática (Gómez, 1995; Canário, 1993). No contexto da formação profissional, o que a teoria deste autor teve de mais inovador foi a atribuição de um novo estatuto ao campo da prática, ao defender que a formação dos futuros profissionais deveria incluir uma forte componente de reflexão a partir de situações da prática real. Segundo o autor (Schön, 1987), é esta a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações únicas e diferentes com que vai deparar na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam. No entender de Garcia (1995), a importância desta contribuição consiste no facto de ele destacar uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à acção, que só pode ser adquirido através da experiência, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático. Alarcão (1996b) salienta a este mesmo respeito o conhecimento que emerge da prática inteligente e reflectida, desafiando os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e princípios mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas (op. cit.: 17). É o conhecimento contextualizado, a alinhar-se com os conhecimentos declarativo e processual desenvolvidos por uma epistemologia científica e técnica. De acordo com Smyth (1989), o pensamento de Schön pressupõe uma grande mudança para a educação, pois a reconhecida superioridade do conhecimento resultante da investigação científica dá lugar ao conhecimento prático e reflexivo, entendido como uma fonte respeitável de produção de conhecimentos.

Este movimento fez com que houvesse uma reacção ao facto dos professores serem apenas transmissores que se limitavam a cumprir orientações desenvolvidas por outros, assumindo-se essencialmente como seus executores. A emergência desta abordagem implica o reconhecimento de uma participação do professor como profissional activo, quer na formulação

dos objectivos do seu trabalho, quer na concretização dos meios para os atingir. O conceito de professor como “prático reflexivo” reconhece a riqueza da experiência e enaltece o desenvolvimento de teorias práticas produzidas pelo professor quando este reflecte na acção e sobre ela, acerca do acto educativo e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino (Zeichner, 1995).

Hoje em dia, a divulgação e o aprofundamento desta temática encontra-se expressa na proliferação da literatura sobre a formação de professores, que sublinha a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao ensino e às condições sociais que o influenciam, através de um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência educativa (ver por ex., Alarcão, 1996a; Calderhead, 1989, 1991; Garcia, 1995; Gómez, 1995; López, 1995; Moreira, 2001, 2005; Schön, 1987; Smyth, 1989; Shulman, 1988; Vieira, 1993a, 1998; Vieira et al., 2006; Zeichner, 1993).

Nos últimos anos, tem-se tentado identificar as principais tradições de prática reflexiva de formação de professores. Zeichner e Tabachnik (1991) e Zeichner (1993) identificaram cinco tradições de prática reflexiva de ensino e formação de professores nos E.U.A.:

- uma *tradição académica*, que acentua a reflexão sobre os conteúdos disciplinares e sobre a sua representação e tradução para a aprendizagem dos alunos; enfatiza-se essencialmente a reflexão sobre os conteúdos de ensino e sobre a forma como vão ser ensinados;
- uma *tradição de eficiência social*, que acentua a aplicação de determinadas estratégias de ensino sugeridas pela investigação. Estas estratégias de investigação constituem um "saber de base" externo à prática e que deriva da investigação científica. Pretende fornecer aos professores um conjunto de saberes e capacidades de ensino que a investigação aponta como desejáveis para a promoção do ensino aprendizagem do público escolar;
- uma *tradição desenvolvimentalista*, que dá prioridade ao ensino sensibilizado para os interesses, pensamentos e padrões de desenvolvimento dos alunos, ou seja, o professor reflecte sobre os alunos, baseando-se na observação, na experimentação da sua prática e na criação de ambientes propícios à aprendizagem;
- uma *tradição de reconstrução social*, que acentua a reflexão sobre o contexto social e político da escolarização e sobre as acções na sala de aula que contribuem para uma maior igualdade e para uma sociedade mais justa; a reflexão centra-se no potencial educativo e moral da escola;
- uma *tradição genérica*, a qual defende a reflexão em geral, sem especificar os propósitos, os critérios ou o conteúdo da reflexão. Considera-se que as acções dos professores serão necessariamente melhores, só porque são mais deliberadas ou intencionais (Zeichner, 1993: 44).

Num dos trabalhos desenvolvidos por Zeichner (1993), este refere que se devem articular as diferentes tradições nos programas de formação de professores, atribuindo um maior significado às dimensões desenvolvimentalista e de reconstrução social do ensino. Refere ainda que a prática reflexiva deve direccionar a atenção do professor quer para a sua própria prática, quer para as condições nas quais esta se situa; a prática reflexiva reflecte uma tendência democrática e emancipatória (op. cit.: 26), o que implica um papel relevante do professor relativamente às questões sociais e políticas de ensino; a reflexão deve ser encarada mais como uma prática social do que apenas como uma actividade privada, na base da qual o professor questiona as consequências do ensino na vida dos alunos. Assim, existem três tipos de consequências do ensino: pessoais (efeitos de ensino nos auto-conceitos dos alunos), académicas (efeitos no desenvolvimento intelectual dos alunos) e sociais e políticas (efeitos na vida dos alunos) Zeichner (1993: 19).

Daqui pode inferir-se que faz sentido articular a formação reflexiva do professor com uma pedagogia para a autonomia, uma ideia que tem orientado muito do trabalho desenvolvido na Universidade do Minho na formação de professores de LE (ver Vieira et al., 2006) e que orienta também o presente estudo. Na verdade, o estudo aqui apresentado desenvolveu-se de acordo com as linhas de orientação da equipa de docentes e supervisoras de Inglês e Alemão do Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho². Esta equipa implementa projectos de investigação-acção na formação de professores estagiários desde 1995, articulando a sua formação reflexiva com a promoção de uma pedagogia para a autonomia, de acordo com os seguintes objectivos de formação dos estagiários³ (Moreira et al. 2006: 49):

1. Problematizar contextos pedagógicos e de formação.
2. Indagar teorias (e) práticas pedagógicas.
3. Promover uma pedagogia centrada nos alunos e na aprendizagem.
4. Valorizar a autodirecção e a colaboração no desenvolvimento profissional.
5. Promover um posicionamento crítico face à profissão.

² Presentemente, apenas duas docentes da equipa – Flávia Vieira e Maria Alfredo Moreira – permanecem na instituição. O departamento em causa tem agora uma nova designação – Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didáctica e Supervisão.

³ Recentemente, e em virtude da reestruturação da formação inicial de professores decorrente do Processo de Bolonha, as práticas de supervisão foram ajustadas, embora no caso desta equipa se continue a trabalhar em função dos mesmos princípios e objectivos.

Na Figura 2.7. (Moreira et al., op. cit.) apresenta-se uma síntese das principais linhas de desenvolvimento do projecto superviso dessa equipa de supervisoras, a que pertencia a supervisora de Inglês do núcleo e também supervisora do presente estudo. Foi no contexto deste projecto que desenvolvi o meu estudo no papel de supervisora de Alemão numa escola secundária, procurando que o meu projecto de formação-investigação fosse ao encontro dos pressupostos e princípios de formação defendidos.

De uma forma muito geral, as potencialidades e constrangimentos que esta equipa apresenta relativamente à implementação de projectos de investigação-acção no estágio, com base na análise das respostas dos estagiários a questionários de avaliação, podem sintetizar-se da seguinte forma: a) *potencialidades*: reflexão crítica sobre os papéis pedagógicos, desenvolvimento de uma pedagogia centrada no aluno e atitude investigativa face à prática (op. cit.: 62); b) *constrangimentos*: falta de tempo para o desenvolvimento dos projectos, falta de experiência anterior de ensino e de investigação-acção, dificuldades na reflexão sistemática sobre o trabalho do projecto, dificuldades na articulação com outras actividades de estágio e com o cumprimento do programa e algum distanciamento do/a supervisor/a da escola e falta de formação deste/a para a função supervisiva (op. cit.: 63-64). Apesar dos constrangimentos, as autoras concluem que a abordagem seguida tem um valor elevado:

“(...) apesar dos constrangimentos, uma formação pela investigação-acção como estratégia de transformação das culturas educativas sustenta e guia o crescimento epistemológico, social e profissional dos professores. Só um trabalho reflexivo, de natureza indagatória, crítica e emancipatória, pode recuperar o sentido da educação e da formação de professores.” (op. cit.: 67).

Reforçando uma perspectiva emancipatória da formação, Vieira (2009b: 201) sublinha que “a finalidade principal da supervisão acompanhada será ajudar os formandos a tornar-se *supervisores da sua própria prática* e que, se isso não acontecer, falhou no essencial: dotá-los de vontade e capacidade de (re)conceptualizarem o seu saber pedagógico e participarem, individual e colectivamente, na (re)construção da pedagogia escolar”.

Quando o professor reflecte na e sobre a acção e analisa essa acção de modo crítico de forma a introduzir mudanças sustentadas, como se pretende no âmbito do projecto superviso acima apresentado e no seio do estudo desenvolvido, ele converte-se num professor-investigador, pois não se limita a aplicar conhecimentos e regras derivadas de uma fonte de autoridade externa,

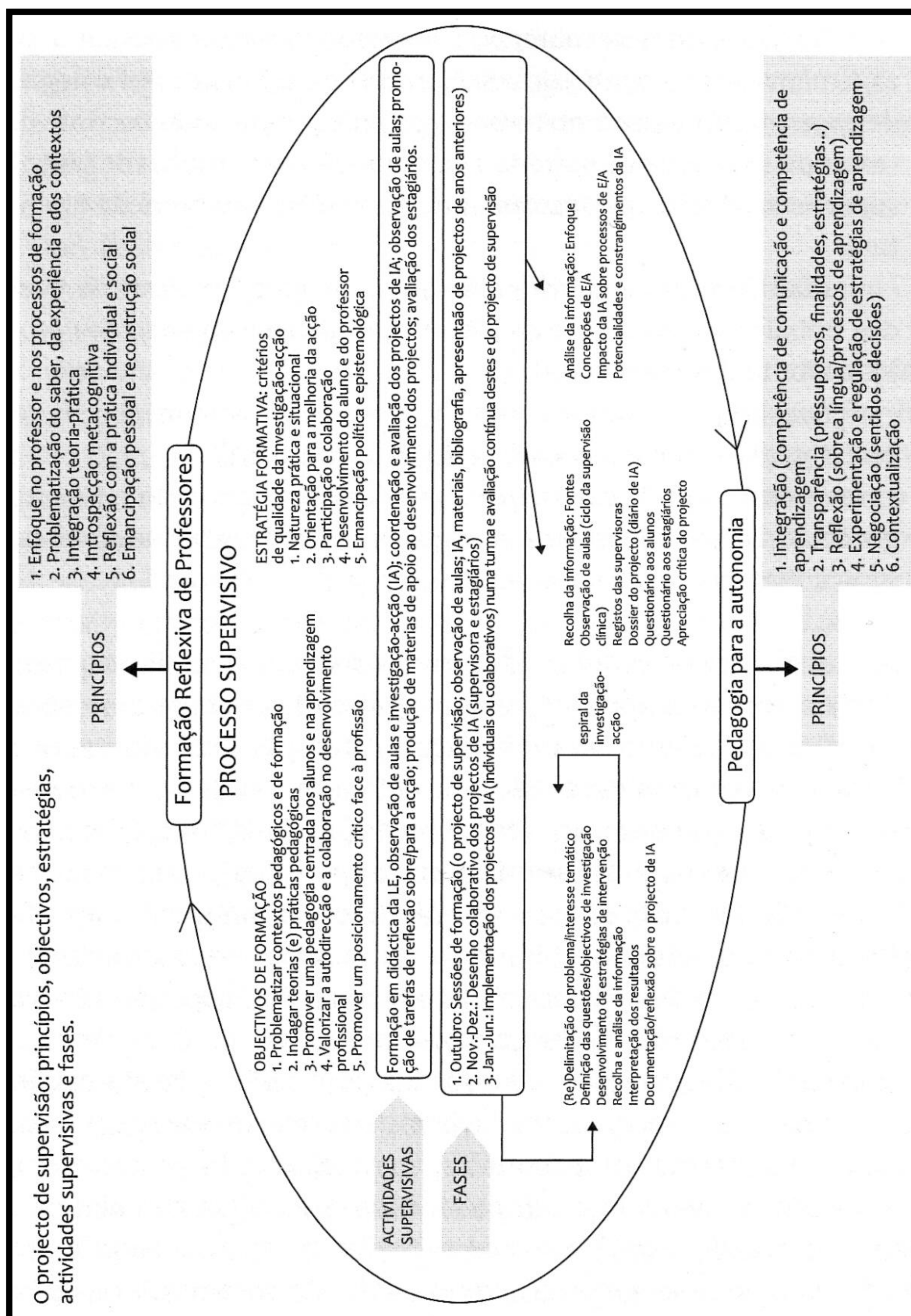


Figura 2.7. Esquema-síntese do projecto de supervisão (Moreira et al., 2006)

mas pelo contrário, constrói as suas próprias teorias e formula as suas próprias estratégias de acção, adequadas ao seu cenário educativo. O profissionalismo do professor-investigador envolve: o empenhamento para o questionamento sistemático do seu próprio ensino como uma base para o desenvolvimento; o empenhamento e as competências para estudar o seu próprio ensino; a preocupação para questionar e testar a teoria na prática, fazendo uso dessas competências; e a disponibilidade para permitir a outros professores observar o seu trabalho, directamente ou através de registos, e discuti-los numa base de honestidade (Stenhouse, 1975: 144).

Para o professor reflexivo, na perspectiva de Cardoso et al. (1996), a reflexão sobre a sua prática “é o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (op. cit.: 83). Na mesma linha de pensamento, Brubacher, Case e Reagan (1994) argumentam que a prática reflexiva ajuda os professores a libertarem-se dos comportamentos impulsivos e rotineiros, permite-lhes actuar duma maneira intencional e deliberada, e distingue-os como seres humanos informados, visto ser uma das características da acção inteligente. Assim, uma prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes. Korthagen e Wubbels (2001) salientam algumas características principais do professor reflexivo, sintetizadas na Figura 2.8.

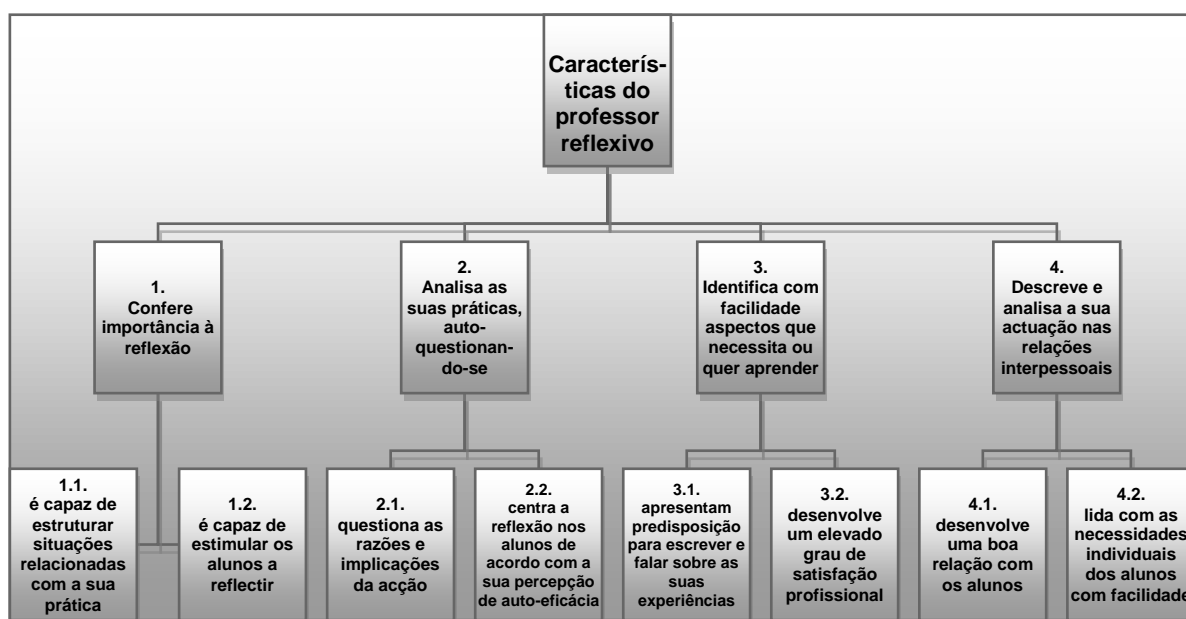


Figura 2.8. Características do professor reflexivo (baseado em Korthagen e Wubbels, 2001)

Uma abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional (Schön, 1983; Vieira, 1995a), surgindo a prática como elemento de análise e de reflexão do professor. Ao envolver-se em projectos de investigação-acção, o professor está a reflectir sobre a sua prática, aumentando o seu conhecimento profissional à medida que consegue explicitar diferentes aspectos do seu conhecimento tácito. O equilíbrio entre a experimentação e a reflexão é acentuado por Soares (1995: 144), quando o autor refere que uma “estratégia exclusivamente reflexiva não é capaz de produzir esses movimentos de desenvolvimento na ausência de experiências significativas”. É a associação entre a reflexão e a experiência que produz o desenvolvimento. A análise das experiências, sob diferentes perspectivas, e a elaboração de alternativas de confronto com as situações vividas, poderão tornar-se ocasiões de reflexão sobre a prática, potenciando o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e do formador.

Sá-Chaves (1997) concorda com as perspectivas dos autores anteriormente apresentados, ao referir que os professores são continuamente confrontados com circunstâncias indeterminadas e complexas que requerem uma resposta sempre adaptada à situação em causa. No contexto de formação inicial, embora o profissional esteja pouco apetrechado com saberes referenciais, a cada momento, ele tem de fazer apelo a saberes que lhe permitam responder de forma ajustada à especificidade de cada situação, com o apoio do supervisor. Mas, a autora acrescenta, uma resposta ajustada não é normalizada, antes pelo contrário, é uma resposta que implica “soluções não estandardizadas e, conseqüentemente, mais ajustadas aos constrangimentos naturais de cada circunstância” (op. cit.: 111). Esta autora sublinha, deste modo, a dimensão ecológica das situações de prática profissional. Reconhecer a dimensão ecológica das situações profissionais e explorá-las de forma reflexiva pode constituir um desafio à “(re)conceptualização de atitudes, de concepções, de competências e de práticas” dos professores, a qual é fundamental para o seu desenvolvimento profissional (ibidem).

Na sociedade plural em que vivemos, caracterizada pela conflitualidade, incerteza e complexidade, os professores precisam de desenvolver uma prática reflexiva no sentido de transformar a sala de aula. As práticas reflexivas, sobretudo se envolverem equipas de professores em trabalho colaborativo, como é o caso dos núcleos de estágio, podem constituir um modo de lidar com a incerteza, encorajando a trabalhar de modo competente e ético. Contudo, e como salienta Gonçalves (2008), os caminhos podem ser mostrados e as vantagens apresentadas, mas a escolha terá de ser de cada um, e deverá ser feita *em liberdade*.

“Na construção pessoal de um sentido para a nossa vida, cada um de nós, pelo ideal, pela decisão e pela vontade, fará a sua escolha, em liberdade. Ninguém pode escolher pelo outro. Pode-se abrir o caminho, mostrar a diversidade, facilitar o conhecimento e a apropriação crítica da realidade, pode-se animar a vontade e estimular à decisão. Mas a opção que conduz à acção, essa, cada um a fará a partir de si mesmo, construindo o seu projecto de vida, transgredindo o seu próprio espaço, indo para além de si mesmo, numa acção consciente e transformadora que imprima no mundo a marca única e distinta de cada ser.” (Gonçalves, 2008: 76-77)

2.3. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NUM CENÁRIO REFLEXIVO

2.3.1. Alguns problemas das práticas de formação e supervisão

No processo de supervisão, e apesar dos avanços teóricos das últimas décadas, o modelo da racionalidade técnica está muitas vezes presente. Os seus defensores, de acordo com Zeichner (1995), argumentam que, hoje em dia, existe "uma base de investigação sólida que permite reestruturar completamente os programas de formação de professores, incluindo o *practicum*, de modo a proporcionar uma formação mais sistemática ao nível do conhecimento, das competências e das estratégias de tomada de decisão" (op. cit.: 121). Nesta perspectiva, o objectivo fundamental do processo de supervisão é levar os estagiários a demonstrar os conhecimentos e comportamentos sugeridos pela investigação. Deste modo, esse processo é entendido como uma actividade onde a investigação serve de suporte às tomadas de decisão, à resolução de novos problemas e ao alargamento do conhecimento profissional. Zeichner (1995) refere, a este propósito, a criação de laboratórios pedagógicos, caracterizados pela simplificação da realidade, que fornecem condições aos alunos/futuros professores para a experimentação de comportamentos e estratégias de ensino, sem que outras questões interfiram na sua experiência. Em paralelo, esta perspectiva assume que a renovação do processo de supervisão depende da formação de supervisores preparados para a utilização dos instrumentos de observação baseados na investigação.

Neste cenário, apesar de renovada, a pessoa em formação aprende através da aquisição de conhecimentos impostos do exterior, legitimados pela existência de especialistas ou peritos em determinados saberes científicos e profissionais, e ao saber e poder do supervisor

corresponde sempre o não-saber e o não-poder do estagiário. De certo modo, este modelo não prepara o professor para a mudança das práticas, dado que ao programar as mudanças, ao nível individual ou colectivo, está a prever a aquisição de requisitos, previamente identificados, necessários para uma adaptação à posteriori às mudanças externamente induzidas. Parece existir uma certa contradição entre a preparação para a mudança e a essência da própria mudança. Por outro lado, este processo legitima a sobrevalorização da anterioridade da formação académica, relativamente à acção e à mudança (Canário, 1997).

Para a renovação das práticas de supervisão, Zeichner defende, em primeiro lugar, a identificação de "um conjunto de obstáculos à aprendizagem do professor que podem pôr em causa o valor educativo do *practicum*" (Zeichner, 1993: 55; 1995: 119). Desta maneira, o autor apresenta alguns dos obstáculos à aprendizagem do professor, tais como:

- A visão do estágio pedagógico e/ou prática pedagógica como uma aprendizagem não mediada e não estruturada, a aprendizagem do ensino por osmose;
- Uma ligação estreita entre as aprendizagens na instituição de formação inicial de professores e as escolas e a ausência de um currículo explícito para o estágio pedagógico e/ou prática pedagógica;
- A falta de preparação formal quer dos orientadores universitários, quer dos orientadores das escolas e a qualidade irregular da supervisão do estágio pedagógico e/ou prática pedagógica;
- O estatuto inferior do processo de supervisão nas instituições de formação inicial, o que resulta com frequência numa falta de recursos para o processo de supervisão e num acréscimo de trabalho para os docentes universitários envolvidos na supervisão de professores;
- O papel secundário dos processos de aprender a ensinar e da supervisão nas escolas do Ensino Básico e Secundário.

Kelchtermans (2009: 94), ao referir-se à investigação sobre professores e sobre o ensino, acentua a necessidade desta investigação permanecer crítica, de modo a fazer justiça às complexidades da educação:

“Enfrentar este desafio implica uma preocupação em continuar com uma agenda de investigação suficientemente ampla, para estabelecer comunidades de investigadores que gostem do rigor metodológico para conquistar e manter a sua credibilidade, que estabeleçam a ligação entre a teoria e a prática de forma criativa, que colaborem com profissionais e que, acima de tudo, apreciem uma atitude crítica capaz de os

salvaguardar da força da cumplicidade com uma agenda política instrumentalista e redutora.”

No contexto português, destacam-se as investigações de alguns autores sobre a formação inicial de professores realizada em Portugal. Estrela et al. (2002) analisaram estudos (em actas, livros, revistas, dissertações de mestrado, teses de doutoramento...) no período que decorre entre 1990 e 2000, tendo identificado problemas que remetem, nomeadamente, para uma ausência de perspectiva clara sobre o que é ser professor hoje, existindo uma disparidade de concepções acerca da profissão e acerca da natureza do conhecimento necessário para a desempenhar, e portanto uma fragmentação e inconsistência das práticas de formação. As autoras referem, ainda, que a formação visa mais o trabalho em sala de aula, não sendo dada atenção à avaliação dos currículos formativos e da política educativa nacional. Embora os formadores e as instituições de formação tentem, em alguns casos, desenvolver e melhorar processos de formação, sabe-se pouco sobre os seus efeitos reais e menos ainda sobre os efeitos que a formação tem na aprendizagem dos alunos.

Na sequência destas conclusões, as autoras apresentam alguns objectos sobre os quais nem a investigação, nem as entidades envolvidas se interrogam e que são pouco investigados: a) perfil global do educador/professor a formar; b) modelos teóricos de formação; c) avaliação dos currículos de formação implementados, no seu todo e não numa outra das suas partes; d) diversidade da cultura profissional dos formadores; e) planos ético e deontológico que devem orientar as atitudes e acção dos formandos e f) a política educativa nacional relativamente à formação inicial de professores. Segundo as autoras, estes aspectos poderão integrar uma agenda nacional de prioridades e de investigação no âmbito da formação inicial de professores.

Canário (2002: 40), sobre esta mesma temática, apresenta um relatório onde sintetiza alguns aspectos relativos à situação da formação inicial de professores, partindo de um questionamento dos cursos de formação inicial e analisando relatórios de avaliação desses cursos. Tomando como ponto de partida o papel dos alunos-formandos e o impacto da formação sobre eles, coloca quatro questões essenciais:

- Em que medida são os alunos integrados num projecto curricular que lhes permita uma ruptura com os processos de naturalização do currículo, que decorrem da sua experiência escolar anterior e que tenderão a marcar a sua actividade profissional futura?

- De que modo são os alunos introduzidos no mundo da prática profissional e que relações estabelecem com os contextos profissionais e seus actores?
- Em que medida são os alunos encarados como produtores de saberes, capazes de afrontar situações profissionais marcadas pela complexidade, a singularidade e a incerteza? Qual o lugar da pesquisa no processo formativo?
- De que modo beneficiam os alunos, em termos formativos, do facto de estarem integrados em instituições de formação permanente com uma forte intervenção estratégica na formação dos profissionais em exercício?

Ao longo da análise dos relatórios, o autor destaca alguns aspectos que considera estarem ausentes na formação inicial, mas que urge integrar nessa mesma formação: a) falta da construção de um projecto curricular com finalidades profissionalizantes; b) falta da integração de actividades de pesquisa nos processos de concepção e gestão do currículo de formação de professores; c) necessidade da construção de uma política integrada de formação de professores que inclua as dimensões da formação inicial e contínua e d) necessidade de valorização do papel da experiência na produção de competências profissionais, onde a componente da prática profissional deve ser o elemento fundamental do projecto curricular, articulado entre a escola de formação inicial e os estabelecimentos de ensino básico e secundário. Canário conclui que todas estas dificuldades se relacionam com o facto mais geral dos relatórios que analisou revelarem um défice de problematização teórica da formação de professores e análise crítica da escola. Neste seu estudo, Canário (2002: 61) termina com uma sugestão que considera ser um bom ponto de partida para solucionar estes problemas: “A instituição de mecanismos que incitem à explicitação, por parte das escolas de formação, *do que fazem* e *por que fazem* poderá constituir um passo importante para que a formação de professores seja uma instância de pensamento crítico que permita questionar a forma escolar”.

Um outro problema que afecta a formação em geral é a falta de colaboração entre investigadores/ formadores e professores no estudo e transformação de práticas. Vieira (1992: 28) salienta que sem essa colaboração “estaremos eternamente condenados a visões unilaterais, incompletas e, eventualmente, contraditórias, dos fenómenos educativos. Assiste-se hoje, incontestavelmente, a um movimento de aproximação que reúne ambas as comunidades na definição de metas comuns, e que nos remete, de modo urgente, para uma redefinição dos modos de relacionamento interpessoal possíveis e desejáveis”.

2.3.2. Conceito de supervisão

“A construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual e personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro.” (Alarcão e Roldão, 2010: 34)

Tomando como ponto de partida a citação anterior, qualquer que seja a forma como a supervisão é perspectivada, existe um elemento que é de extrema importância: o desenvolvimento único de cada aluno estagiário e o respeito pela sua individualidade e personalidade. No entanto, este desenvolvimento, sendo individual, deve articular-se com os propósitos éticos e políticos da educação escolar. A questão está em saber de que modo as práticas de supervisão podem promover esta articulação, e o estudo realizado pretende ser um contributo neste sentido, articulando a formação reflexiva do estagiário com a promoção da autonomia dos alunos.

O conceito de supervisão vem aumentando cada vez mais o interesse da investigação que se relaciona com a formação de professores. Numa análise do seu percurso histórico, este conceito, segundo Moreira (2005), surge na Idade Média, relacionado com a procura de erros ou desvios de cópias de textos originais. No séc. XIX, por sua vez, o conceito surge nos EUA, mas relacionado com o papel de superintendente escolar, imagem associada à inspecção, controlo e eficiência do ensino (Moreira, op.cit.).

Também Vieira (1993a: 60) refere que no cenário educativo no passado, existia uma estreita relação deste conceito com uma imagem de “dirigismo” e “autoritarismo” e que em Portugal, tradicionalmente, a supervisão “é de natureza prescritiva e confere ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando”. Nesta mesma linha de pensamento, Alarcão (2000: 22) refere que: “Com o tempo, assim o espero, o termo supervisão consolidará o seu valor semântico na terminologia educacional portuguesa, deixando para trás as nefastas conotações que algumas pessoas ainda persistem em atribuir-lhe”.

É um facto que, no passado, o acto supervisivo limitava-se à formação inicial e à profissionalização em serviço dos professores e, de acordo com Oliveira (2000: 46), incidia “na orientação, avaliação e certificação profissional”, em que “as escolas colaboram neste processo, funcionando como instituições de acolhimento e disponibilizando os seus professores para

acompanharem e apoiarem os formandos na realização das suas práticas pedagógicas/estágios”.

Actualmente, a supervisão é um termo que se liga fundamentalmente à orientação da prática pedagógica. Alarcão e Tavares (2003) definem a supervisão como um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (op. cit.: 16). Perspectivam a supervisão como uma forma de ensino – o supervisor desempenha o papel de facilitador do desenvolvimento do futuro professor, ajudando-o nas suas funções e inculcando-lhe hábitos de reflexão sobre a sua prática de ensino, com o propósito de a melhorar. Nesta nova perspectiva, Oliveira (2000: 47) remete para uma visão mais abrangente do conceito, pois entende a supervisão “como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas curriculares e de desenvolvimento profissional dos actores sociais da escola (professores e outros agentes educativos)”. Oliveira (op. cit.: 51) vai ainda mais longe, quando incide esta perspectiva da supervisão com a importância que deve ser dada ao trabalho colaborativo na escola, pois considera que a supervisão surge “associada a práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação que, incidindo sobre a organização escolar, visam a mobilização de todos os seus profissionais numa acção conjunta e interacção dinâmica adequada à consecução dos objectivos da escola”. Num sentido próximo deste, embora mais focado na acção da supervisão do que no seu agente, Vieira (1993a) define a supervisão como “uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (op. cit.: 28), e mais tarde define-a como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem” (Vieira, 2006: 15).

Apresento a Figura 2.9., de Vieira et al. (2006: 10), em que as autoras procedem a uma síntese de ideias que defendem e com as quais me identifico. Nesta perspectiva, a supervisão é de natureza reflexiva e emancipatória, orientando-se para o desenvolvimento da autonomia dos professores e dos seus alunos.

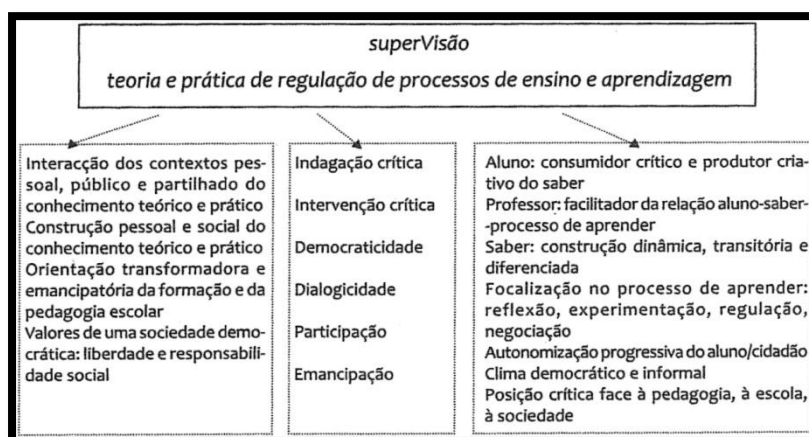


Figura 2.9. Supervisão pedagógica (Vieira et al. 2006)

Alarcão e Tavares (2003) enquadram a prática supervisiva em diversos cenários, que ao longo dos anos, mais ou menos dominaram a supervisão pedagógica de acordo com as necessidades emergentes: (1) o cenário da imitação artesã, caracterizado por um futuro professor que imita um professor mais experiente com o objetivo de aprender a ensinar, o que na prática consistia na aprendizagem com o mestre, com o orientador da escola; (2) o cenário do ensino pela descoberta guiada, que pretende levar os futuros professores a reflectir sobre o processo de ensino-aprendizagem, a observar outros professores, analisar a observação realizada aos outros e, a partir da teoria, desenvolver instrumentos essenciais à sua prática futura; (3) o cenário behaviorista, que parte da identificação das competências de maior utilidade para o futuro professor, seguindo-se um período de treino em situações de micro-ensino; (4) o cenário clínico, centrado na sala de aulas, com enfoque no professor em formação que, com a ajuda do supervisor, procede a diagnósticos, identificando e ultrapassando eventuais dificuldades, de forma a melhorar o seu desempenho. Este cenário introduz o ciclo da supervisão que comporta as fases de reunião de pré-observação, observação, reunião e reunião de pós-observação; (5) o cenário psicopedagógico, cujo cenário assenta no princípio de ensinar a ensinar a partir de um conjunto de princípios psicopedagógicos relativos ao ensino de conceitos, etc.; (6) o cenário pessoalista, que contempla as necessidades e preocupações do professor em formação; (7) o cenário reflexivo, que assenta na consciencialização da imprevisibilidade dos contextos de acção e na sua compreensão, encarando o processo formativo como uma combinação de acção, experimentação, reflexão e reconstrução da e sobre a acção; (8) o cenário ecológico, que considera as dinâmicas sociais e o processo de interacção entre a pessoa em desenvolvimento nesses mesmos contextos em permanente transformação e (9) o cenário

dialogico, em que o diálogo crítico tem um papel relevante na construção do conhecimento próprio dos professores como profissionais. A acção supervisiva assenta, assim, na análise dos contextos, baseada em relações simétricas de colaboração, mais do que na análise do professor. Alarcão e Tavares (2003) propõem um outro cenário que, Sá-Chaves (2002, cit. por Alarcão e Tavares, 2003: 43) veio a chamar de cenário *integrador*, pois enfatiza o respeito pelo direito à diferença em cada professor e vai de encontro com a perspectiva dos autores que entendem o professor em formação como um adulto em permanente desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências, que ao aprender a ensinar se encontra a ele próprio e onde o supervisor, também pessoa adulta em desenvolvimento, tem como missão ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se, de forma a influenciar a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. De acordo com este último cenário, Glickman (1990) apresenta uma perspectiva de supervisão que segue uma linha desenvolvimentalista de formação de professores, em que o professor, em qualquer momento da sua carreira, é um ser em desenvolvimento e o supervisor, como formador de professores, deve ser um facilitador da aprendizagem profissional.

Em geral, a supervisão pedagógica surge associada à preparação para a profissão mediante processos de desenvolvimento e aprendizagem que afectam todos os actores – supervisor, professor e aluno – conforme a Figura 2.10., apresentada por Alarcão e Tavares (2003: 46).

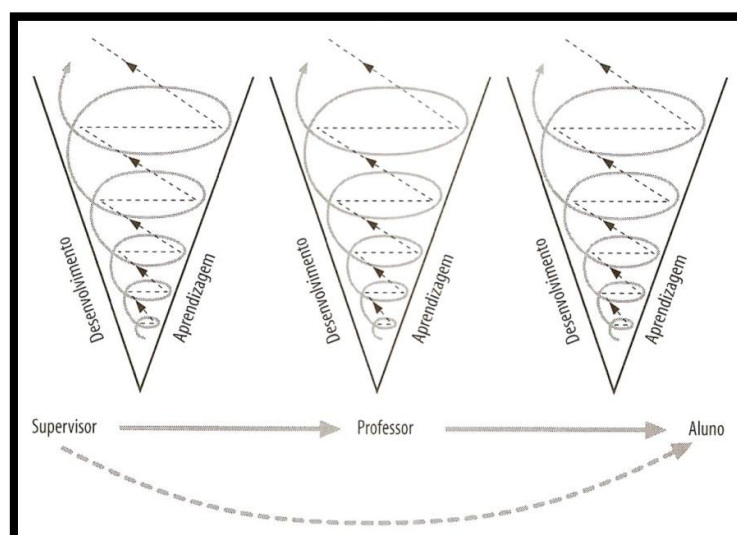


Figura 2.10. Supervisão, desenvolvimento, aprendizagem (Alarcão e Tavares, 2003)

2.3.3. Papel do supervisor no processo de supervisão

Não é fácil nem desejável elencar de um modo rígido o papel do supervisor. Com efeito, o seu papel será desenvolvido em função da diversidade de situações e contextos formativos tendo em vista, sempre, a construção do conhecimento, ou melhor, como diz Idália Sá-Chaves (1996), referindo-se a Elliot, a construção da sabedoria necessária (no sentido de usar o conhecimento como factor de desenvolvimento social e humano) a um fazer profissional. Schön (1987) refere-se a esta sabedoria como “*artistry*”, ou seja, um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo, que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que fazem de cada situação uma novidade a exigir reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade.

Não sendo desejável enunciar de forma rígida as funções do supervisor ou as tarefas a realizar no âmbito do processo de supervisão, parece-nos pertinente enunciar alguns princípios, emergentes dos resultados de estudos sobre formação inicial de professores em Portugal na última década que, apresentados sob a forma de recomendações pelos seus autores, deverão nortear a prática pedagógica supervisionada. Estrela et al. (2002: 37), por exemplo, apresentam um conjunto de recomendações com implicações na supervisão e no papel do supervisor:

- a prática pedagógica deve centrar-se na análise de situações reais do exercício profissional;
- a prática pedagógica deve orientar-se quer para o desenvolvimento da competência técnica quer para o desenvolvimento das competências científicas, éticas, sociais e pessoais;
- a prática profissional deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor, implicando a tomada de consciência de si e da situação onde age;
- a prática pedagógica deve focar não apenas a sala de aula, mas toda a actividade do professor, pelo que deve dar-se atenção à variedade de contextos em que aquela pode desenvolver-se;
- a prática pedagógica deve privilegiar o trabalho em equipa, propiciador de momentos variados de observação, diálogo e de troca;
- a prática pedagógica deve privilegiar espaços que favoreçam a construção de um saber pedagógico como resultado da interacção entre os saberes já adquiridos e o questionamento, provocado pela vivência dos problemas profissionais contextualizados.

Vários autores destacam a importância do papel que os supervisores desempenham durante a supervisão da prática pedagógica dos futuros professores. Contudo, o seu papel define-se num conjunto mais vasto de relações, como se depreende da Figura 2.11., apresentada por Amaral et al. (1996: 93). Segundo as autoras, a “triade é constituída pelo supervisor, pelo professor e pelos alunos. Estes estão em constante desenvolvimento, provocado pelos outros intervenientes na triade e pelas relações diádicas entre os vários sectores ambientais que envolvem o processo educativo. A turma será o sector mais restrito em que se desenvolve o acto educativo, mas ela está inserida num sector mais vasto que é a escola, que por sua vez sofre a influência da sociedade envolvente” (op. cit.: 93). O supervisor surge como alguém que deve promover as capacidades do professor, para que este possa promover as capacidades dos seus alunos.

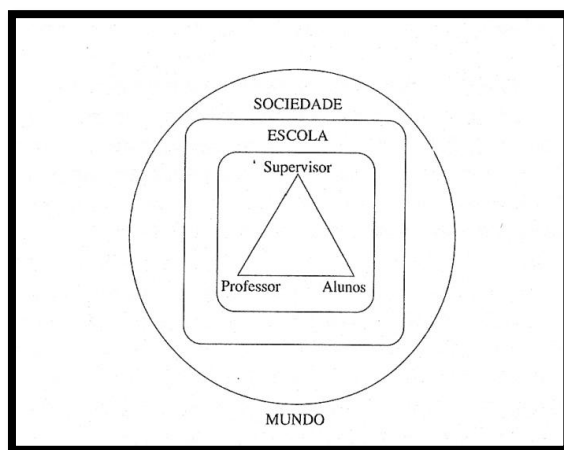


Figura 2.11. Processo de supervisão (Amaral et al., 1996)

No início do livro de Vieira (1993a), *Supervisão: Uma prática Reflexiva de Formação de Professores* é apresentada uma “receita de Supervisor à Moda Antiga”, onde a autora apresenta este supervisor com as seguintes características: qualidade de ser professor, experiência de ensino, perspicácia, inteligência, sensatez, simpatia, perseverança e imaginação. Questionando-se sobre esta imagem, Vieira salienta que o papel do supervisor não se limita a estas características, embora sejam importantes, reforçando a necessidade de uma formação especializada (op. cit.: 29). A autora especifica, ainda, as dimensões nas quais as tarefas do supervisor se desenvolvem: “a dimensão analítica (processos de operacionalização da monitoração da prática pedagógica) e a dimensão interpessoal (processos de interacção)”

(ibidem). Na prática, verifica-se que ambas as dimensões se interpenetram constantemente e que não é possível dissociar uma da outra. Mas, e segundo Vieira, “a dimensão interpessoal parece exercer um papel regulador no processo de supervisão” (op. cit.: 30). Com base em Wallace, a autora distingue duas perspectivas do papel do supervisor: *perspectiva “prescritiva”*, onde o supervisor surge como autoridade única, servindo de exemplo a seguir, e *perspectiva “colaborativa”*, onde o supervisor surge como um colega mais sabedor e com mais experiência, receptivo, co-responsabilizando-se pelas opções do professor, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática da reflexão. É numa perspectiva colaborativa que Vieira (op. cit.: 32) apresenta as competências e funções fundamentais do supervisor, todas elas com incidência em três áreas: a) supervisão; b) observação e c) didáctica, conforme a Figura 2.12.

Nas palavras de Vieira, as *competências* referem um conjunto de atitudes, saberes e capacidades específicos da tarefa da supervisão, essenciais ao desempenho de papéis ou *funções* especializadas, que se reportam às três *áreas de reflexão/experimentação* identificadas.

Áreas de reflexão/ experimentação	Competências	Funções
Supervisão	Atitudes - abertura - disponibilidade - flexibilidade - sentido crítico Saberes (experiential + documental) - do processo de supervisão - do processo de observação - da didáctica da disciplina Capacidades - descrição - interpretação - comunicação - negociação	Informar
Observação		Questionar
Didáctica		Sugerir
		Encorajar
		Avaliar

Figura 2.12. Competências e funções do supervisor (Vieira, 1993)

As funções do supervisor devem possibilitar uma formação reflexiva dos professores, onde a figura do supervisor surge numa perspectiva colaborativa (op. cit.: 30-33).

Retomando o pensamento de Alarcão e Tavares (2003), estes autores sublinham a importância dos *“skills” interpessoais* do supervisor (op. cit.: 74-75), apresentando as dez categorias identificadas por Glickman, no âmbito das suas funções na interacção com o professor:

- 1) Prestar atenção.
- 2) Clarificar.
- 3) Encorajar.
- 4) Servir de Espelho.
- 5) Dar opinião.
- 6) Ajudar a encontrar soluções para os problemas.
- 7) Negociar.
- 8) Orientar.
- 9) Estabelecer critérios.
- 10) Condicionar.

Glickman refere, ainda, que a ênfase que cada supervisor dá a cada uma destas funções irá determinar o seu próprio estilo de supervisão, que poderá ser não-directivo, de colaboração e directivo, tal como representado na Figura 2.13. (Alarcão e Tavares, op. cit.: 76).

Comportamentos Estilos de supervisão	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar	Estabelecer critérios	Condicionar
Não-directivo										
De colaboração										
Directivo										

Figura 2.13. Estilos de supervisão, segundo Glickman (cit. por Alarcão e Tavares, 2003)

O sombreado mais carregado corresponde às características predominantes em cada um dos estilos apresentados. O supervisor pode oscilar entre os diferentes estilos, em função do grau de desenvolvimento e autonomia do professor. Aliás, é até frequente que, no início de um ano, o supervisor adopte um estilo mais directivo, e com o decorrer do tempo, estando os professores mais integrados no processo de estágio, possa adoptar um estilo de supervisão mais próximo do colaborativo. Ainda na perspectiva de Glickman, a actuação do supervisor deve desenvolver-se nas seguintes fases:

- (1) Diagnóstica: o supervisor identifica o estágio de desenvolvimento do novo professor;
- (2) Tática: o supervisor mantém as suas atitudes ao nível de desenvolvimento em que o novo professor se encontra;
- (3) Estratégica: o supervisor usa estratégias e técnicas que permitem ao professor ascender a níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento.

Uma perspectiva muito semelhante é também defendida por Alarcão e Tavares (2003), que vêem o papel do supervisor como facilitador de desenvolvimento e aprendizagem, numa relação de respeito mútuo, onde a relação interpessoal surge no comprometimento mútuo entre supervisor e aluno estagiário e onde ambos “Terão como objectivo a maximização das capacidades do professor como pessoa e como profissional; procuram desenvolver gradualmente no professor a capacidade de, por si só, tomar as decisões mais apropriadas para que a relação pedagógica com os seus alunos vise o melhor grau de desenvolvimento e aprendizagem destes” (op. cit.: 71). Nesta perspectiva, os autores referem algumas tarefas a realizar pelo supervisor durante a prática pedagógica, destacando as que propiciem uma boa relação pessoal e profissional, um ambiente favorável à integração do futuro professor e um desenvolvimento da sua competência reflexiva:

“Estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional (...); criar condições de trabalho e interacção que possibilitem o desenvolvimento humano e profissional dos professores; desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento, inovação e colaboração; criar condições para que os professores desenvolvam e mantenham o gosto pelo ensino (...); analisar criticamente os programas, os textos de apoio, os contextos educativos, etc.; planificar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e do próprio professor; identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo; determinar os aspectos a observar e sobre os quais reflectir e estabelecer as estratégias adequadas; observar; analisar e interpretar os dados observados; avaliar os processos de ensino-aprendizagem; definir os planos de acção a seguir.” (Alarcão e Tavares, 2003: 56)

Ao assumir estas funções, o supervisor visa facilitar a aprendizagem, encorajar e valorizar as tentativas e erros do futuro professor, incentivar a reflexão sobre a sua acção, identificar as suas preocupações e interesses e promover a indagação através da relação entre teoria e prática (Alarcão e Tavares, 2003; Rasco, 1999; Vieira, 1993a). Valoriza-se assim o papel da formação prática nesta fase do percurso de aprendizagem dos candidatos a professores, em

que os protagonistas do processo de formação são os próprios formandos, competindo aos formadores e aos dispositivos de formação um papel estimulador e facilitador.

No processo da supervisão clínica, Rasco (1999) refere a importância de se dar prioridade a finalidades que devem reorientar o conteúdo da actividade supervisiva e promover a mudança educativa emancipatória com formas de acção educativas e libertadoras. Essas finalidades implicam a análise crítica e reconfiguração do pensamento e acção do professor:

- “- Propiciar el desvelamiento de las condiciones históricas, sociales, culturales y políticas que determinan la comprensión y la acción.
- Relacionar la práctica docente y la comprensión del docente con las fuerzas contemporáneas (históricas, sociales, culturales y políticas) que contribuyen a su mantenimiento y perpetuación.
- Descubrir las contradicciones (y las razones de su existencia) en la práctica y en la comprensión del docente.
- Analizar los condicionantes estructurales e históricos que están impidiendo el cambio educativo y emancipador en la enseñanza.
- Plantear formas de acción educativas y liberadoras que pueden adoptarse en la relación supervisora.” (op. cit.: 587-588)

Nesta perspectiva, criam-se espaços de desenvolvimento da acção reflexiva com o objectivo de melhorar o ensino dos futuros professores e a aprendizagem dos seus alunos.

Como já foi referido, um dos factores do sucesso ou insucesso da supervisão é a dimensão afectivo-relacional da relação supervisor-estagiário, que tem vindo a ser alvo da atenção de alguns estudiosos (Oliveira, 1992; Galvão, 1996; Alarcão e Tavares, 2003). Brooks (1996), tendo realizado um estudo com 150 supervisores, verificou que, quando confrontados com a tarefa de listar e ordenar as principais competências e qualidades do seu perfil de orientadores, 40% colocavam as competências interpessoais em primeiro lugar. Alarcão e Tavares (2003), também eles defensores do importante papel da vertente afectivo-relacional da supervisão dos estágios, colocam-na ao nível ou mesmo acima da sua componente mais “técnica”. Os autores sugerem que, antes de se avançar para esta última (centrada nas questões científico-pedagógicas da actuação do estagiário), o supervisor deverá investir numa relação interpessoal positiva, assegurando-se de que estão criadas as condições para que a dimensão técnica da supervisão se possa desenrolar sem grandes tensões (defensividade por parte do estagiário, angústia ou, por exemplo, omissão de alguns aspectos importantes). Abertura,

autenticidade, atitudes de encorajamento, solidariedade, colaboração e interajuda deverão, por isso, pautar a relação supervisor-estagiário. Neste quadro, o supervisor surge, acima de tudo, como um colega, alguém mais experiente e com saberes mais consolidados, que acolhe o professor e que procura promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional, ao mesmo tempo que ele próprio se desenvolve.

Martin (1997), debruçando-se sobre a evolução da relação supervisor-estagiário, propõe a existência de três estádios: (a) o estágio formal, no qual o estagiário se assume como um candidato a professor e o seu supervisor como alguém competente que o irá ajudar a preparar-se para a profissão; (b) o estágio cordial, caracterizado por uma crescente confiança e respeito entre supervisor e orientando, em termos pessoais e profissionais; e, finalmente, (c) o estágio da amizade, no qual os estagiários adquirem a segurança suficiente para se verem como colegas do seu supervisor e para não dependerem tanto do seu apoio. Assim, a autonomia e a horizontalidade de papéis e discurso deverão ser alguns dos objectivos da relação supervisiva, embora nem sempre seja possível alcançá-los, nomeadamente quando aquela relação é fortemente assimétrica no que diz respeito ao estatuto, experiência e conhecimento dos sujeitos.

Schön (cit. por Alarcão, 1996b), atendendo também ele à vertente temporal da relação supervisor-estagiário, procurou caracterizar alguns dos sentimentos presentes nos primeiros momentos do estágio. Segundo o autor, este início é geralmente pautado por alguma desconfiança, defensividade e ansiedade, principalmente da parte do estagiário. Trata-se de um período em que

“o formando sente uma tremenda confusão. A profissão em que está a iniciar-se aparece-lhe misteriosa, o mundo em que está a entrar é para ele um caos kafkiano. Não sabe como agir e tem a sensação de que o profissional lhe está a esconder informação em vez de o estar a ajudar (...). O formador, por sua vez, encontra-se perante o dilema de ter de pedir ao formando que confie nele, que se deixe guiar, mesmo que não perceba as razões de ser de determinadas solicitações (...).” (op. cit.: 23).

Esta situação leva a que o estagiário se sinta dependente do seu orientador e à mercê das suas “vontades”, gerando, por vezes, alguma defensividade dada a “perda de liberdade” sentida. A atitude de defesa manifestada pelo estagiário gera, por sua vez, uma atitude idêntica por parte do supervisor, “a qual se pode agudizar e transformar numa falta de diálogo sistemático se a perda de confiança não for analisada e consciencializada em devido tempo” (op.

cit.: 24). Na origem deste “ciclo” parece estar a falta de diálogo entre formador e orientando, no que se refere à sua relação e sentimentos associados. Os mal-entendidos, interpretações erróneas do que o outro disse ou fez, ou alguns lapsos de comunicação poderão dar azo a algum mal-estar no seio da relação, com potenciais repercussões nas aprendizagens do estagiário. De acordo com Schön, trata-se de uma questão de tempo e de confiança no outro. Assim, e em conformidade com as palavras de Alarcão (1996b), procurando traduzir as ideias de Schön, “A única solução é [os estagiários] realmente confiarem, deixarem-se conduzir. Com o tempo aprenderão a conhecer o que devem conhecer e como devem fazer. A pouco e pouco penetram no discurso do formador e negociam com este a significação do seu próprio discurso, num diálogo recíproco, construtivo de um saber estar e ser profissional” (op. cit.: 24).

Igualmente atenta aos aspectos comunicacionais e afectivo-relacionais das interações entre supervisor e estagiário, Oliveira (1992) defende que esta relação se deve pautar pelo apoio e pelo encorajamento. O objectivo será transmitir ao estagiário que este é capaz de resolver os problemas da sua prática e de imprimir melhorias no seu desempenho. Tal mensagem terá um impacto positivo ao nível da auto-estima do estagiário e claras repercussões na sua auto-confiança. É, no entanto, de referir a necessidade de assegurar o equilíbrio entre situações de apoio e desafio, uma vez que é este último que potencia o desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos (Oliveira, op. cit.; Elliott e Calderhead, 1994). A este propósito, Alarcão e Tavares (2003: 56) afirmam a necessidade de “estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional que, sem ser castrante ou intimidante, é exigente e estimulante (...)”.

Smith e Ardlie (1994), também defensores da relação supervisor-estagiário como fonte equilibrada de apoio e desafio, propõem que tal relação surja assente no respeito mútuo, na confiança e na preocupação genuína. Conscientes das fortes potencialidades e do impacto desta relação ao nível das aprendizagens e do crescimento do estagiário, advertem para alguns cuidados a ter na relação estabelecida, não devendo esta transformar-se num processo psicoterapêutico, ou esquecer a dimensão avaliativa que o estágio comporta.

Assim, num contexto de supervisão em formação inicial, ao supervisor não se pede somente que tenha mais experiência, mas sobretudo que seja capaz de promover e apoiar o trabalho dos seus formandos, que ajude a desconstruir os constructos pessoais que se formaram ao longo da sua escolarização, que promova a indagação relacionando a teoria e a prática e que os ajude a germinar a semente que sustentará o seu desenvolvimento pessoal e profissional futuro. No que respeita à integração entre a teoria e a prática, Ponte (1994: 11)

refere que “a teoria é fundamental para um alargamento de perspectivas e para indicar linhas condutoras de reflexão” e “a reflexão estimula novos interesses, chama a atenção para novas questões e possibilita uma prática mais segura, mais consciente e mais enriquecida”. Deste modo, na perspectiva de Tavares (1997: 67), parece razoável defender a ideia de que “em princípio, todas as abordagens, os processos e estratégias são bons e poderão ter lugar em diferentes momentos dos percursos de formação, tendo em conta a natureza das matérias, os estilos dos sujeitos e os níveis de formação ou de informação”. Também Ralha-Simões (1995: 40) defende que “as estratégias formativas beneficiam em ser híbridas com uma coerência própria e contextualizada, relativamente aos contributos teóricos e metodológicos diversos que englobam”.

Podemos então afirmar que estamos perante uma perspectiva complexa e flexível da supervisão, baseada nalguns princípios básicos: a) os professores devem ser vistos como criadores de saber acerca da aprendizagem e do ensino; b) os supervisores devem ver-se a si mesmos não como críticos do desempenho de ensino, mas antes como cooperantes com os professores no esforço de compreender problemas, questões e dilemas que são inerentes ao processo de aprender e de ensinar e c) o foco da supervisão precisa de ser expandido de modo a incluir problemas e questões relativas a assuntos específicos, assim como problemas e questões de ordem geral (Nolan e Francis, 1982). No contexto da prática pedagógica, e no âmbito do processo de supervisão, supervisor e aluno estagiário são igualmente responsáveis na grande tarefa em que se encontram envolvidos: construir conhecimento profissional na interacção constante entre a teoria e a prática para poderem intervir, de forma adequada e diferenciada, como verdadeiros educadores, na aprendizagem e no desenvolvimento das escolas e dos alunos. A Figura 2.14., de Alarcão e Tavares (2003: 57), sintetiza as tarefas específicas do supervisor e do professor, enfatizando a relação de ajuda e colaboração que entre eles se deve estabelecer.

Gostaria de concluir este ponto com uma citação de Gonçalves (2008), que me parece ser bastante adequada a toda esta questão do *eu* e do *outro* e da aceitação humilde da diferença nas relações interpessoais no processo supervisoivo:

“(…) termos a noção de que o nosso olhar é um possível, entre diversos outros, faz-nos humildes, solidários e indulgentes. A nossa singularidade, e a consciência plena dela, conduzem-nos, inteiros e abertos, ao lugar do outro e à sua alteridade. Deste vaivém entre o *eu* e o *outro*, desta interpelação constante e recíproca, emerge a compreensão

mútua e a tolerância, o respeito pela pluralidade. Curiosamente, quanto mais atentos à nossa própria diferença e particularidade, mais aptos nos encontramos para a descentração e para a empatia. Nesta óptica, o eu e o outro são realidades que não se opõem, mas que se complementam, visto que cada um de nós é capaz de integrar em si as dimensões comuns e as potencialidades da interpelação e interpenetração dos diferentes seres.” (op. cit.: 72).

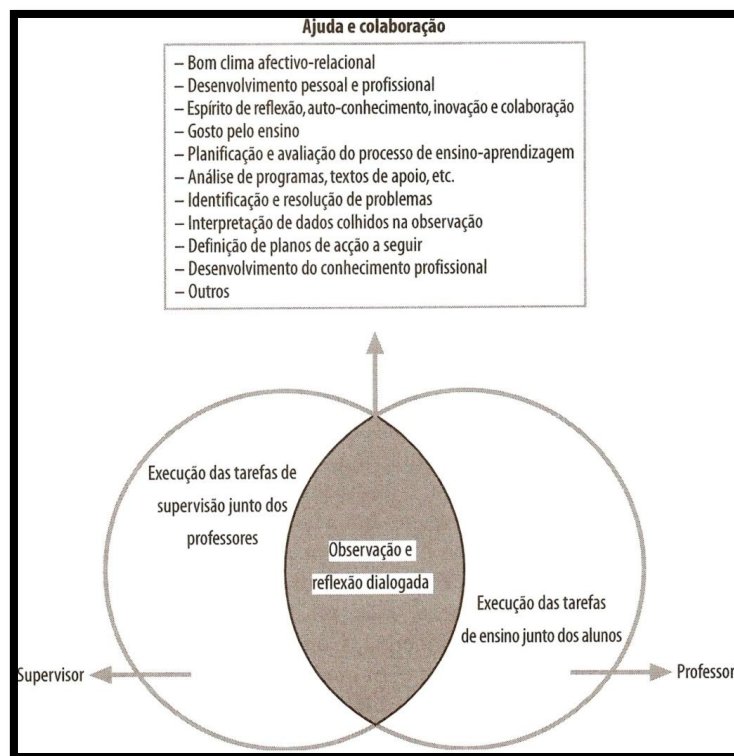


Figura 2.14. Tarefas a realizar no processo de supervisão (Alarcão e Tavares, 2003)

2.3.4 Cenário da supervisão clínica e observação de aulas

Uma prática pedagógica reflexiva dos futuros professores aponta para um cenário de supervisão clínica em que o supervisor e formando se irão movimentar. Com a supervisão clínica pretende-se aumentar a auto-confiança, a capacidade de auto-análise e auto-crítica do futuro professor, de forma a tornar-se cada vez mais autónomo, quer na execução da sua prática, como também na reflexão sobre a sua prática. A supervisão clínica potencia os efeitos positivos da prática pedagógica e incentiva o desenvolvimento pessoal e profissional do professor em formação, ao manter uma actuação que envolve simultaneamente as características individuais de cada um, num sentido de aperfeiçoamento contínuo da acção (Ribeiro, 1993).

Na sua concepção original, de acordo com Alarcão e Tavares (2003), a supervisão clínica constitui um “processo de envolver os professores na análise da sua praxis de modo a que os problemas que vão surgindo dêem origem a hipóteses e soluções que, experimentadas pelo próprio professor, possam contribuir para uma prática de ensino mais eficaz, mas também mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica” (op. cit.: 120). Ao definirem as especificidades da supervisão clínica, os autores referem que este tipo de supervisão actua de dentro para fora da sala de aula, pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entre-ajuda dos colegas. Trata-se duma relação de colaboração entre colegas que na “clínica” da sala de aula tomam o processo de ensino/aprendizagem como objecto de reflexão e fonte de hipóteses de solução e mudança. Segundo Moreira (2001: 88), a supervisão clínica implica uma relação entre supervisor e professor assente em princípios como a confiança mútua, a liberdade de expressão, a autonomia e a colegialidade, sendo a sala de aula o objecto da acção supervisiva e a fonte de informação primária para o processo de análise do ensino do professor e tomada de decisões educativas. A supervisão clínica, de acordo com Sullivan e Glanz (2000: 106), “does not explicitly restrict supervision to the supervisor, opening up the possibilities that change and assistance can come from many sources; and it emphasizes self-analysis and self-direction, important components of reflective practice”.

Para Glickman (1990), a supervisão clínica apresenta as nove características definidas por Goldhammer, Anderson e Krajewski (1993):

- “ 1.It is a technology for improving instruction.
- 2.It is a deliberate intervention into the instruction process.
- 3.It is goal-oriented, combining the school needs with the personal growth needs of those who work within the school.
- 4.It assumes a professional working relationship between teacher(s) and supervisor(s).
- 5.It requires a high degree of mutual trust, as reflected in understanding, support, and commitment to growth.
- 6.It is systematic, although it requires a flexible and continuously changing methodology.
- 7.It creates a productive (i.e., healthy) tension for bridging the gap between the real and the ideal.
- 8.It assumes that the supervisor knows a great deal about the analysis of instruction and learning and also about productive human interaction.
- 9.It requires both pre-service training (for supervisors), especially in observation techniques, and continuous in-service reflection on effective approaches” (cit. por Glickman, 1990: 298).

O modelo da supervisão clínica caracteriza-se pela colaboração entre o professor e o supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino (Alarcão e Tavares, 2003: 35-36). Trata-se, na perspectiva de Villas-Boas (1991), de uma forma de "supervisão personalizada, estimulando a criatividade, respeitando o padrão de ensino do professor, sem procurar impor modelos nem forçar o emprego de técnicas ou de planificações rígidas" (op. cit.: 628). A supervisão clínica refere-se a uma relação franca entre o supervisor e o professor, e está centrada no desempenho que o professor desenvolve na sala de aula. Daí que o principal objectivo deste modelo seja melhorar a prática de ensino dos professores na sala de aula, através de um espírito de colaboração entre o supervisor e o aluno/futuro professor, implicando a planificação, observação, análise, reflexão e avaliação da própria actuação e da actuação dos colegas. Cogan (1973), um dos seus teorizadores, define-o do seguinte modo:

"(...) clinical supervision is focused upon the improvement of the teacher's classroom instruction. The principal data of clinical supervision include records of classroom events: what the teacher and students do in the classroom during the teaching-learning. These data are supplemented by information about the teacher's and student's perceptions, beliefs, attitudes, and knowledge relevant to the instruction. Such information may relate to states and events occurring prior to, during, and following any segment of instruction to be analyzed. The clinical domain is the interaction between a specific teacher or team of teachers and specific students, both as a group and as individuals. Clinical supervision may therefore be defined as the rationale and practice designed to improve the teacher's classroom performance. It takes its principal data from the events of the classroom. The analysis of these data and the relationship between teacher and supervisor form the basis of the program, procedures, and strategies designed to improve the students' learning by improving the teachers' classroom behaviour." (op. cit.: 9)

A acção do supervisor clínico, em todo este processo, desenvolve-se através da análise conjunta dos fenómenos ocorridos na sala de aula, de modo a levar o estagiário a elaborar e melhorar as suas teorias práticas sobre o ensino. Deste modo, o supervisor é o facilitador da aprendizagem do estagiário, ao levá-lo a tomar consciência das características do seu agir na prática e a assumir, em conjunto, a responsabilidade das decisões tomadas. Nesta perspectiva, o supervisor deve assumir a atitude de um colega que está à disposição do estagiário, para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na prática profissional.

A fim de cumprir a sua função, a acção do supervisor clínico recorre a fases distintas, que podem ser 5 ou 8. Por partilhar da opinião de Alarcão e Tavares (2003: 26-27), de que as 8 fases de Cogan constituem um desdobramento das 5 de Goldhammer et al., apresento, na Figura 2.15., apenas as fases destes últimos autores, por estarem mais de acordo com a forma de concretização dos ciclos de observação no âmbito deste projecto.



Figura 2.15. Fases do ciclo da supervisão clínica, segundo Goldhammer et al. (cit. por Alarcão e Tavares, 2003: 26)

Moreira (2001: 89-90) descreve estas fases da seguinte forma:

1. Encontro pré-observação: neste encontro o professor discute a aula com o supervisor, realizando-se um trabalho conjunto de antecipação de problemas e avançando-se propostas para a sua resolução. A planificação assume-se como um processo de responsabilidade conjunta, servindo este aspecto para aumentar a motivação, o à-vontade e o interesse do professor em avaliar a sua aula posteriormente, de modo mais objectivo e livre de pressões. Determina-se, ainda, a estratégia e o foco da observação a realizar.
2. Observação: é o momento de recolha de informação sobre os aspectos identificados anteriormente. Esta recolha pode ser feita recorrendo à observação global ou focalizada, estruturada ou não, podendo utilizar-se diferentes formas de registo (narrativo, áudio, vídeo).
3. Análise e estratégia: esta é a fase em que supervisor e professor, em separado, estudam a informação recolhida, procurando dotá-la de sentido. O objectivo é retrospectivo e prospectivo: procura-se compreender os acontecimentos que têm maior impacto na aprendizagem dos alunos e que são passíveis de uma intervenção posterior. A estratégia refere-se à reflexão que o supervisor faz sobre a informação recolhida, de modo a torná-la inteligível e assimilável pelo professor no encontro que se segue.
4. Encontro pós-observação: este momento deve dar feedback positivo ao professor acerca da sua actuação, sem focar excessivamente os aspectos negativos, de modo a conferir-lhe maior auto-confiança. O objectivo é desenvolver no professor capacidades

de auto-análise, sendo nesta tarefa ajudado pelo supervisor, de modo a que aquele se possa ir tornando progressivamente mais autónomo, não só na planificação, mas também na análise da sua actuação. A principal estratégia supervisiva consistirá no questionamento, no sentido de elevar a reflexividade do formando.

5. Análise do ciclo de supervisão: é o momento de avaliação do esquema supervísio, pelo supervisor e/ou pelos professores. É o momento de reflexão sobre a acção desenvolvida, com implicações no trabalho futuro do supervisor e dos professores. Esta análise pode ser pontual (no final da formação) ou contínua (no final de cada ciclo).

Citando Vieira (1993a), “A observação de uma aula pode ser globalmente definida como a construção de uma visão sobre a aula”, a qual se reveste de um carácter iminentemente pessoal e interpretativo (op. cit.: 39). Por outro lado, Estrela (1994) acrescenta que a observação de aulas deve assumir uma função formativa elevada, pois ajuda o professor a “reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reacções dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; realizar a síntese entre teoria e prática” (op. cit.: 58). Apesar de ser difícil conciliar a natureza subjectiva da observação com esta função formativa, principalmente em contextos hierarquizados onde o formando é sujeito a uma avaliação, a observação tem vindo a ocupar cada vez mais um lugar de destaque na melhoria do ensino

“Classroom observation is now becoming far more common than it once was. The advent of systematic teacher appraisal and lesson evaluation, the greater emphasis on developing the professional skills of initial trainees, or honing those of experienced practitioners, the increased interest in classroom processes by curriculum developers, all of these have led to more scrutiny of what actually goes on during teaching and learning.” (Wragg, 1994:1-2)

Ramani (1987), Rodrigues (2001) e Oliveira-Formosinho (2002) referem que a observação de aulas se revela uma tarefa promissora mas também complexa, e é actualmente aceite como estratégia de investigação e de formação de professores. Sobre o lugar de destaque da observação de aulas como estratégia de investigação na formação de professores, Vieira (1993b: 70) refere que tal “pode ser associado à vulgarização de uma crença no observável: observa-se para *ver* (descrever, interpretar, compreender) o que acontece e, eventualmente, para *mudar* o estado das coisas observadas. Esta crença levanta, imediatamente, o problema da

objectividade/subjectividade da observação, ou seja, de saber *o que* observa e *como* observa o observador”.

Três dos atributos criteriosais de observação de uma aula são a subjectividade, o carácter interpretativo e a intencionalidade, características que não deixam de levantar algumas questões. Importa considerar o que o observador/supervisor/professor leva para a situação de observação e é determinante no modo como observa, ou seja, o seu conhecimento prévio, as suas concepções prévias e as suas percepções imediatas do que observa. De acordo com Little (1991), tudo isto condiciona a objectividade das observações, influencia o posicionamento crítico do observador face à aula que observa e pode entrar em conflito com novos elementos que podem ser contraditórios com o conhecimento construído anteriormente. Sobre este mesmo assunto, Vieira (1993b: 73) destaca os factores do observador que podem condicionar o que se observa e como: “(1) o seu *conhecimento prévio* (da situação de observação, do professor observado e da didáctica específica da disciplina), (2) as suas *concepções prévias* (relativas ao processo de ensino/aprendizagem, mas também à observação e à supervisão em geral) e (3) as suas *percepções imediatas* dos eventos observados, a confrontar com os dois factores anteriores” (ibidem).

Uma das formas de objectivar a observação de aulas consiste em delinear objectivos de observação e identificar categorias de análise de situações observadas, ou seja, estruturar a observação conferindo-lhe uma orientação específica (que pode assumir diversos graus de focalização). Contudo Wallace (1991) refere que o tipo de observação que melhor se adapta a um modelo reflexivo é a “observação *ad hoc*”, caracterizada como eclética e flexível, na qual as finalidades e formas de observação são determinadas pela identificação de áreas consideradas problemáticas. Além destes tipos de observação, Oliveira-Formosinho (2002) refere também a “observação por sistemas fixos de categorias”, caracterizada pelo recurso constante do observador a um sistema rígido de categorias, com uma postura analítica, e a “observação de tipo etnográfico”, caracterizada pela rejeição de categorias apriorísticas e pela adopção de uma postura de carácter exploratório do observador face ao que observa.

Em termos de formação de professores e desenvolvimento de estratégias de reflexão, formar professores competentes é formar professores capazes de equacionar os problemas da prática pedagógica e de realizar opções relevantes às situações em que esses problemas ocorrem. Assim, de acordo com Vieira (1993b: 74), “a função prioritária da observação é a *problematização da relação teoria-prática*, perspectivada em ambos os sentidos no contexto de

uma postura experimental *face à experiência*. O supervisor deixa de assumir um papel predominantemente normativo, colaborando com o professor na *(re)construção do seu saber pedagógico e na renovação das suas práticas educativas*” (ibidem).

A observação pode ser perspectivada de três formas, cada qual com as suas técnicas e instrumentos específicos. Assim, e segundo as definições apresentadas por Estrela (1994: 37-49), a observação pode ser ocasional, sistemática e naturalista:

“Observação ocasional: consiste na observação de tipo naturalista, mas selectiva nos comportamentos a registar, focalizada num determinado aspecto da situação de ensino/aprendizagem, geralmente chamado “incidente crítico”.

Observação sistemática: recorre a instrumentos: sistemas de sinais ou de categorias, constituídos por inventários de comportamentos que se assinalam à medida que vão ocorrendo. Os instrumentos podem ser construídos pelo(s) próprio(s) observador(es), ou pode recorrer-se a instrumentos já existentes.

Observação naturalista: o observador procura registar tudo o que ocorre dentro da sala de aula, acumulando, sem seleccionar, diversos dados. O objectivo último é obter um registo, o mais exaustivo possível, de modo a explicar o *porquê* e o *para quê* através do *como*.”

O modelo de supervisão defendido neste projecto assenta no desenvolvimento da capacidade de observar, tornando-se a observação, ela mesma, objecto de formação. Por outro lado, essa observação deverá constituir um trabalho de equipa e ser sensível aos contextos (Almeida et al., 1995), promovendo espaços de reflexão num clima de abertura e confiança. Numa perspectiva de aprendizagem, Wajnryb (1998: 1) refere que “observation is a learning tool (...) [and] it is important to say that observation is a skill that can be learned and can improve with practice”. Sendo a observação uma capacidade que pode ser desenvolvida, torna-se necessário definir com alguma clareza os seus objectivos, de forma a encontrar estratégias adequadas à sua promoção. De acordo com Amaral et al. (1996: 110), os objectivos da observação de aulas podem sintetizar-se do seguinte modo:

- ajudar os formandos a aproximarem as suas representações sobre o seu ensino à realidade desse mesmo ensino;
- desenvolver o grau de consciencialização dos formandos e o seu controlo dos princípios subjacentes à planificação, organização, gestão e execução efectivas;

- promover a aquisição de “conhecimento científico-pedagógico”, que consiste no conhecimento-base do ensino, um misto de conhecimento, pensamento, capacidade e disposição, que caracteriza o ensino como profissão;
- obter feedback sobre comportamentos, de modo a poder intervir para melhorar o desempenho;
- reflectir criticamente sobre o ensino, de modo a passar de um nível impulsivo e intuitivo, para um nível de reflexão crítica;
- passar gradualmente, do supervisor para o professor, a responsabilidade de melhorar as práticas de ensino, de modo a que o professor possa começar a ser capaz de formular os seus próprios juízos sobre o que se passa na aula;
- ajudar a criar uma atitude investigativa, pela problematização do real e construção de hipóteses explicativas.

Dado o facto da observação de aulas representar uma tarefa complexa que requer algum treino, Vieira (1993a: 80) definiu alguns objectivos gerais para uma formação em observação, os quais foram tidos em consideração no estudo desenvolvido:

1. Consciencializar teorias subjectivas acerca da natureza e funções da observação.
2. Adquirir informação relevante sobre o processo de observação.
3. Questionar concepções e práticas de observação.
4. Reconstruir teorias subjectivas acerca da observação.
5. Experimentar práticas de observação.
6. Avaliar práticas de observação, em relação com a supervisão e a didáctica.

Mas a observação de aulas, actividade central da formação do professor, apresenta não só vantagens como também problemas, que segundo Vieira (1993a: 83) podem resumir-se conforme o Quadro 2.12.

Os problemas apresentados, grande parte das vezes, são o reflexo da falta de preparação do supervisor e/ou do professor para a observação de aulas, o que pode ser colmatado se as competências de observação forem desenvolvidas pelos intervenientes.

Assim, como condições essenciais para o sucesso do processo de observação, citando Vieira (1993a: 84), destacam-se três:

1. Formação adequada do supervisor na área específica da observação;
2. Participação do professor em actividades especificamente planificadas para o desenvolvimento de competências de observação;

3. A ocorrência de encontros de pré e pós-observação, nos quais o supervisor desempenha as suas funções de informação, questionamento, sugestão, encorajamento e avaliação.

Potenciais Vantagens	Potenciais Problemas
1. Consciencialização do professor face à sua prática pedagógica e às concepções que a determinam;	1. Focalização excessiva no professor;
2. Desenvolvimento de capacidades de descrição e de interpretação da prática;	2. Pessoalização excessiva dos comentários críticos, com efeitos de desencorajamento e desfocalização relativamente aos problemas da prática pedagógica;
3. Confronto de práticas e concepções alternativas do processo de ensino/aprendizagem;	3. Descontextualização da observação;
4. Possibilidade de relacionar diferentes momentos de aprendizagem, diagnosticar problemas pedagógicos e estudar estratégias de resolução;	4. Ausência de uma orientação para a observação;
5. Enfoque múltiplo sobre o processo de ensino/aprendizagem, determinado em função dos objectivos e necessidades de formação do professor.	5. Passividade do professor observado face aos comentários do observador;
	6. Tendência do observador a “impor” o seu ponto de vista;
	7. Reacções adversas do professor à presença do observador;
	8. Reacções adversas dos alunos à presença do observador.

Quadro 2.12. Vantagens e problemas da observação de aulas (Vieira, 1993a)

Existem em Portugal, no campo da supervisão na educação em línguas, alguns trabalhos recentes de investigação que salientam o contributo positivo da observação de aulas (Paiva, 2005) e do recurso à videogravação (Costa, 2007) na formação reflexiva dos professores. No caso do presente estudo, procurou-se também explorar o papel da observação na reconstrução de práticas profissionais, integrando o recurso à videogravação.

Segundo Moreira (2001), o uso da videogravação como estratégia de registo e análise da actuação dos professores tem o potencial de os levar a reflectir sobre a sua acção e a consciencializar-se dela (op. cit.: 93). Também Vieira (1993b) destaca o valor inestimável do recurso técnico do vídeo na prática de observação, na sua experiência de utilização deste recurso em sessões de *feedback* com grupos de professores em formação. A autora destaca duas vantagens principais: “1. A possibilidade de abordagens múltiplas sobre o mesmo extracto de aula, dependendo dos objectivos e necessidades do grupo de trabalho; 2. O impacto sobre o professor observado, em termos de monitorização da sua própria prática pedagógica, em particular nos processos de consciencialização e interpretação dessa prática” (op. cit.: 82). Contudo, o uso da videogravação de aulas implica que os professores estejam dispostos a ver a sua imagem e a aceitar que a mesma seja analisada pelo supervisor e colegas. Será, assim,

necessário encontrar estratégias que minimizem a potencial ameaça que a videogravação representa.

Segundo Bourron e Denneville (cit. por Moreira, 2001: 94), a videogravação confronta os professores com quatro tipos de imagem: a imagem manifesta, a imagem interna, a imagem ideal e a imagem social.

1. A imagem manifesta: é a imagem que surge no écran e que revela tanto as qualidades como as imperfeições.
2. A imagem interna: é a imagem que perdura desde a infância e constitui a nossa história de vida.
3. A imagem ideal: é a imagem que se quer oferecer aos outros, e a si próprio também.
4. A imagem social: é a imagem que se oferece aos outros e que os outros esperam da pessoa, em função da sua personalidade, estatuto e identidade social.

As potencialidades da videogravação residem na exploração destes tipos de imagem, mas como as definições também deixam transparecer, é nos tipos de imagem que poderão residir alguns riscos da videogravação, por exemplo se, em vez de um desempenho autêntico e honesto dos professores, nos virmos confrontados com uma imagem artificialmente criada pelos mesmos como estratégia de auto-preservação.

Sendo diversas as vantagens do recurso à videogravação, existem também desvantagens a considerar. Na perspectiva de Wragg (1994) e Richards e Lockhart (1997), podemos sintetizar umas e outras conforme o Quadro 2.13.

Antes de recorrer a esta técnica de registo, é necessário preparar cuidadosamente o equipamento, mas principalmente as pessoas envolvidas no processo. É também preciso fazer um uso racional da mesma, pois um uso sistemático pode elevar o risco de não se conseguir tempo suficiente para se proceder a uma análise cuidada que permita fornecer um *feedback* proveitoso e formativo ao professor filmado. É igualmente fundamental que se estabeleça um clima de confiança no processo superviso e se evidencie a justeza e a pertinência da auto-crítica.

As mais-valias desta técnica de registo no âmbito da supervisão baseiam-se, essencialmente, na capacidade que possui de gerar reflexão e trabalho colaborativo entre os professores e com o seu supervisor, centrando a sua atenção na análise das necessidades emergentes da prática (Garcia, 1999). Algumas das desvantagens referidas por Moreira e

Alarcão (1997) são: a dificuldade de implementação, devido à necessidade de grande dispêndio de recursos materiais e humanos; a necessidade de "promoção de uma relação interpessoal favorável à incrementação da auto-estima e auto confiança do professor"- a necessidade de uma relação empática e de aceitação, "sem procurar impor o próprio ponto de vista" e a necessidade de uma "capacidade de raciocínio lógico, de organização da informação e ainda de pressupostos bem fundamentados" (op. cit.: 126). Garcia (1994) refere, ainda, que uma das desvantagens da observação com recurso à videogravação tem a ver com a cultura profissional dos professores, que se recusam a abrir as portas das suas aulas para serem objecto de análise por parte de outros professores; além disso, a própria organização dos espaços e tempos na escola dificulta a possibilidade da observação entre professores, dado que o trabalho docente tende a ser definido como um trabalho solitário.

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> ▪ com um bom registo visual e de som, a aula poderá ser revista várias vezes; ▪ não existe pressão em tomar decisões imediatas; ▪ enfoque diverso: no professor, no aluno individualmente ou no grupo de alunos; ▪ captação de detalhes numa aula que não são facilmente perceptíveis noutras formas de registo; ▪ a aula pode ser discutida com os participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ perda de informação sobre a temperatura da sala, cheiros, acontecimentos fora do alcance da câmara; ▪ efeitos da presença da câmara na turma (professor e alunos); ▪ dispêndio de maior tempo para a análise de práticas.

Quadro 2.13. (Des)vantagens da videogravação de aulas (Wragg, 1994; Richards e Lockhart, 1997)

Mesmo assim, a maioria dos autores são unânimes ao considerarem este recurso como propício à formação reflexiva dos alunos estagiários. Vieira (1993a) enfatiza a necessidade de recorrer a estratégias e actividades diversificadas, entre as quais o recurso à videogravação e posterior análise ocupam um lugar de relevo. A mesma autora destaca, ainda, a necessidade de rentabilizar as potencialidades da utilização do vídeo, com recurso a formas de observação (semi)estruturadas, através de uma negociação prévia de objectivos e tarefas de observação. Estas condições evidenciam características fundamentais à observação de aulas no contexto da supervisão de professores: “*colaboração* nos momentos de decisão e análise, *selectividade e intencionalidade* das tarefas, *flexibilidade* das práticas, *focalização na didáctica* da disciplina, *negociação* interpessoal e *orientação para a investigação/intervenção* mediante processos de

reflexão/experimentação” (op. cit.: 84). Assim, Vieira (1993b: 83) defende práticas de observação intencionais e negociadas:

“A ausência sistemática de uma orientação tende a tornar as observações extremamente idiossincráticas, eventualmente ambíguas e dispersas no seu objecto e objectivos, o que dificulta a construção de uma visão inter-subjectiva sobre o que é observado. Em termos de desenvolvimento profissional, a falta de uma base comum de negociação reduz, significativamente, as potencialidades acima apontadas e coloca em risco os ganhos de aprendizagem do professor.”

Para um uso mais exacto da terminologia técnica, deverá falar-se aqui do termo *autoscopia*, composto pelos termos ‘auto’ e ‘scopia’. Tal como referem Sadalla e Larocca (2004: 421), o primeiro refere-se a uma acção realizada pelo próprio sujeito e o segundo refere-se a ‘escopo’ (do grego ‘skoppós’ e latim ‘scopu’), que quer dizer objectivo, finalidade, meta, alvo ou mira. A ideia de autoscopia diz respeito a uma acção de auto-objectivação, na qual o eu se analisa em torno de uma finalidade (op. cit.).

A autoscopia, na opinião de Linard (cit. por Fernandes, 2004), é tratada como técnica de pesquisa e de formação que recorre à videogravação de acções dos alunos estagiários e alunos, em sala de aula, visando a posterior auto-análise. Pela videogravação, de acordo com Ferrés (1996, cit. por Sadalla e Larocca, 2004), consegue-se apreender as acções do aluno estagiário em sala de aula, e as sessões de análise ocorrem posteriormente à acção e destinam-se a suscitar e apreender o processo reflexivo do aluno estagiário, através das suas verbalizações durante a análise das cenas videogravadas. O processo de autoscopia permite desenvolver faculdades de auto-observação e auto-crítica, diagnosticando comportamentos pedagógicos a melhorar, no sentido de aperfeiçoar a acção de cada um (Bourron, Chaduc e Chauvin, 1998, cit por Fernandes, 2004). A autoscopia poderá ainda ser um excelente auxílio para a memória, permitindo uma melhor compreensão das situações e das suas dinâmicas, embora se deva estar atento aos diferentes efeitos que a confrontação com a imagem de cada um pode provocar, dependendo da ideia que cada um tem de si próprio e da sua imagem (Linard, 2000, cit. por Fernandes, op. cit.).

Em Portugal existem estudos sobre a relevância da observação de aulas na formação profissional dos professores de LE, desenvolvidos no âmbito do projecto supervisivo conduzido pela equipa de supervisoras do Instituto de Educação da Universidade do Minho, a que já se fez

referência anteriormente. Esta equipa implementa projectos de investigação-acção na formação reflexiva de professores estagiários desde 1995, articulando-os com a promoção de uma pedagogia para a autonomia.

Integrados neste projecto supervisivo, surgem três estudos, no âmbito de dissertações de mestrado de três elementos da equipa (Marques, 2003; Paiva, 2005; Fernandes, 2005), onde se investigaram três facetas das práticas supervisivas – a observação colaborativa de aulas (Madalena Paiva, no papel de supervisora - investigadora), o discurso supervisivo (Isabel Barbosa, incidindo no discurso da Madalena) e a reflexão escrita dos estagiários (Isabel Sandra Fernandes, incidindo nas reflexões das três professoras estagiárias da Madalena). Desta forma, procurou-se compreender uma mesma experiência de estágio sob diferentes perspectivas, de que resultou uma reflexão sobre o valor e as fragilidades das práticas nelas descritas, por referência a uma orientação emancipatória e transformadora da formação de professores (v. Paiva et al. 2006).

Importa aqui focar as principais conclusões do estudo de Paiva (2005), relativas à observação de aulas, devido à proximidade temática com o estudo aqui apresentado. Os objectivos principais desse estudo eram os seguintes (Paiva et al., op. cit: 82):

- Desenvolver e monitorizar práticas de observação colaborativa no âmbito da supervisão do projecto de investigação-acção das professoras estagiárias.
- Compreender as potencialidades e limitações da observação colaborativa na (re)construção de teorias pessoais e papéis supervisivos das supervisoras e professoras estagiárias.
- Avaliar o impacto da intervenção supervisiva no desenvolvimento pessoal e profissional das supervisoras (da escola e da universidade) e das professoras estagiárias.

Após a análise dos resultados, Paiva enfatiza o impacto positivo da experiência formativa-investigativa, destacando os seguintes elementos: a) valorização de práticas de observação colaborativa; b) descrição, análise, confronto e (re)construção da acção através da observação colaborativa; c) renovação de práticas supervisivas e educativas devido à observação colaborativa e à investigação-acção; d) co-responsabilização da supervisora da escola ao envolver-se em todo o processo de implementação e desenvolvimento do projecto de investigação-acção das estagiárias e e) criação de um ambiente supervisivo propício à investigação e à acção, permitido pela observação colaborativa que fomentou relações interpessoais positivas entre as

participantes (op. cit.: 88-89). Estes resultados, na opinião de Paiva, acabam por validar o projecto supervisivo em que este estudo se insere, pois aproximam-se da visão transformadora defendida para a supervisão e a educação. Mesmo assim, Paiva destaca algumas dimensões que considera importante serem estudadas mais aprofundadamente, “como sejam os factores que condicionam a democratização de papéis supervisivos: tradição, estatuto dos participantes, ou mesmo a novidade das experiências e o grau de autodeterminação das participantes” (op. cit.: 89).

Também no âmbito do mesmo projecto supervisivo, Costa (2007) efectuou um estudo de mestrado com um núcleo de estágio de três estagiárias, onde era simultaneamente supervisora da escola e investigadora, sobre o tema da auto e heteroscopia como suporte de práticas de formação reflexivas. Os objectivos principais que nortearam a investigação foram (Costa, 2007: 4):

1. (Des/re)construir concepções das estagiárias relativas à observação de aulas e à auto e heteroformação.
2. Promover e avaliar processos de formação reflexiva das estagiárias, através do desenvolvimento de práticas de observação de aulas, e de auto e heteroscopia, com recurso a instrumentos de observação focalizada e/ou global.
3. Identificar potencialidades e constrangimentos da auto e heteroscopia no desenvolvimento da reflexividade profissional das estagiárias.
4. Reflectir acerca da importância das estratégias auto e heteroscopia num paradigma de formação de professores reflexivos e autónomos.

Após a apresentação e análise de dados do estudo, Costa apresenta algumas conclusões em termos globais, apontando indícios de mudança nas representações e atitudes das estagiárias face às estratégias de auto e heteroscopia e, por outro lado, destaca um aumento dos níveis de reflexividade em ligação estreita com o desenvolvimento do processo formativo. A autora refere que a observação constitui uma das áreas mais problemáticas da supervisão, por gerar sentimentos de receio e insegurança, o que também é referido no estudo de Paiva (2005). Ciente deste facto, diz não poder afirmar que estes sentimentos se tenham desvanecido completamente no decorrer do processo supervisivo, embora se tenham atenuado. Com base na avaliação da intervenção, refere que existem “indícios de evolução (...) visto que a reflexão demonstra um percurso de diferentes processos de reflexividade, desde a consciencialização, reconstrução e pesquisa teórica de apoio e fundamento às suas teorias

personais” (op. cit.: 157). Conclui que as estratégias de auto e heterosopia são consideradas relevantes pelas estagiárias, na medida em que potencializaram o seu desenvolvimento profissional, proporcionando ainda “momentos de análise intimista da prática profissional, reflexividade, (auto)consciencialização, reconstrução, colaboração, intersubjectividade, partilha, aprendizagem mútua e competências de auto-avaliação, facultando as condições necessárias à formação de profissionais autónomos (op. cit.: 158)”, para além de servirem como facilitadoras do papel desempenhado pelo supervisor. A autora destaca um caso das reflexões/ comentários de uma estagiária, onde se detectou desânimo na utilização desta estratégia, o que causou o efeito contrário ao desejado, sendo este um dos riscos da auto e heterosopia. Contudo, a autora chega à conclusão de que as estratégias de auto e heterosopia favorecem o processo de auto-formação, ao estimular a construção pessoal de sentidos e saberes, ao confrontar os pensamentos, crenças e teorias pessoais com a prática, ao contribuir para a partilha e análise colaborativa entre todos os elementos e ao proporcionar, também, momentos de auto-análise linguística, muitas das vezes só perceptíveis ao próprio deste modo. Costa refere ainda as seguintes limitações do estudo: a) incidência em apenas uma aula de cada estagiária; b) tempo dispendido com a análise de uma aula videogravada; c) investigação participante (falta de distanciamento necessário à análise objectiva da informação recolhida); d) dificuldades de implementação e de avaliação de uma abordagem reflexiva, devido ao carácter privado e intrínseco dos processos reflexivos e e) instrumentos de observação de aulas, por não se ter a certeza se foram os mais adequados à promoção de processos reflexivos. Mesmo assim, Costa sugere que se devem intensificar “práticas de observação colaborativa, com momentos de auto e heterosopia, de reconstrução e promotoras de momentos de intersubjectividade, dada a relevância cada vez maior que a área da observação assume nos novos contextos de formação inicial de professores” (op. cit.: 162). Para ir ao encontro destas sugestões, o ideal seria promover projectos de investigação-acção entre as universidades e as escolas, e entre os diversos supervisores. Seria relevante, no percurso académico dos futuros professores, instituir a formação em observação, tal como os supervisores das escolas deveriam possuir formação especializada para o efeito, diminuindo o fosso no domínio dos saberes entre ambos os supervisores, da universidade e da escola.

Ao longo deste capítulo, foram apresentados os fundamentos teóricos que sustentam o estudo que foi desenvolvido, em três aspectos fundamentais:

- Pedagogia para a autonomia
- Formação reflexiva de professores
- A supervisão pedagógica num cenário reflexivo

Em seguida, no capítulo três, apresento a metodologia de formação e de investigação desenvolvida.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE FORMAÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresento uma breve descrição do contexto em que o estudo se realizou, procedo à caracterização do posicionamento paradigmático e tipo de estudo e apresento o plano de formação e investigação desenvolvido, assim como as estratégias de recolha e análise da informação utilizadas. Por fim, apresento alguns critérios de qualidade que norteiam o estudo.

O capítulo abarca duas metodologias que se fizeram convergir neste estudo e que se interligam, tal como se depreende do título do capítulo: ao nível formativo, recorreu-se sobretudo à observação de aulas e reflexão sobre concepções e práticas, contemplando as fases do ciclo de supervisão clínica; ao nível investigativo foi utilizada uma metodologia de estudo de caso de tipo descritivo e interventivo, enquadrada num paradigma naturalista ou interpretativo.

O capítulo encontra-se estruturado em cinco secções principais:

1. Contexto do estudo
2. Posicionamento paradigmático e tipo de estudo
3. Programa de formação e investigação
4. Estratégias de recolha e análise de informação
5. Critérios de qualidade do estudo

3.1. CONTEXTO DO ESTUDO

Este estudo realizou-se com um núcleo de estágio (três estagiários) no contexto do estágio integrado da Licenciatura em Ensino de Inglês e Alemão da Universidade do Minho (curso de 5 anos, pré-Bolonha, com estágio no último ano), no ano lectivo de 2007/2008. O núcleo de estágio encontrava-se colocado numa escola secundária na cidade da Póvoa de Varzim. Esta escola tinha já alguma tradição em receber estágios da Universidade do Minho, bem como da Universidade do Porto. Trata-se de uma escola de grande dimensão que recebe alunos de quase todas as escolas do 3º ciclo da região. Apresenta uma variadíssima oferta formativa, que vai desde os cursos científico-humanísticos, passando pelos cursos tecnológicos e profissionais, com cursos de educação e formação, de educação para adultos, bem como o ensino recorrente. Hoje a escola tem 173 professores e 58 funcionários que têm por função

apoiar 1258 alunos, repartidos por 7 turmas do 3º ciclo do ensino básico diurno e 45 turmas do ensino secundário diurno (17 das quais são de cursos profissionais e 3 de cursos de educação e formação de adultos) e 9 turmas do nocturno.

A escola tem investido na melhoria das suas condições, com uma forte incidência na informatização dos diferentes serviços escolares e a generalização da ligação à internet com o dispositivo de internet sem fios (wireless). Mesmo assim, a escola debate-se com falta de espaço, daí o grupo de estágio raramente usufruir do Gabinete do 9º grupo, quase sempre ocupado com aulas, e realizar a maior parte das suas tarefas na sala de professores, com os seus computadores pessoais.

Este núcleo observou aulas e leccionou em duas turmas de Alemão da minha responsabilidade, uma de 10º ano, nível I (Curso de Línguas e Literaturas) e outra 12º ano, nível II (Curso de Ciências Sociais e Humanas), da área de Ciências e Tecnologias. Contudo, o desenvolvimento da experiência teve lugar apenas numa das turmas, previamente seleccionada pelo núcleo como sendo a turma onde desenvolveriam um projecto de reflexão-acção no âmbito do trabalho proposto pela Universidade. Esta turma (12º ano) era constituída por 11 alunos (8 raparigas e 3 rapazes) na disciplina de Alemão, na formação específica (três blocos de noventa minutos, mais quarenta e cinco minutos semanais). Eram alunos muito interessados, participativos e receptivos a colaborarem nas tarefas propostas. Convém salientar o facto desta turma estar já habituada a trabalhar com alunos estagiários no ano lectivo anterior e esse ter sido um dos factores preponderantes na sua selecção para desenvolver a experiência aqui apresentada.

O estudo teve presente os objectivos preconizados em 2007/ 2008 pelo Regulamento dos Estágios Pedagógicos das Licenciaturas em Ensino da Universidade do Minho (despacho RT-05/2006, Artº 2º), sendo eles: a) a mobilização e aprofundamento, em situação de aprendizagem supervisionada, de conhecimentos, capacidades e atitudes explorados nas diferentes componentes académica do aluno estagiário, facilitadores do exercício de uma acção docente responsável, autónoma, reflexiva e crítica; b) a aquisição e desenvolvimento de competências no domínio dos métodos e técnicas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem e c) a integração progressiva e orientada do estagiário no exercício da actividade docente e nas actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

O núcleo de estágio em questão era composto por três alunos estagiários, designados neste estudo pelos respectivos nomes por vontade expressa dos mesmos - Joana, Luís e Marina -

, dois supervisores de Alemão (da escola e da universidade) e duas supervisoras de Inglês (da escola e da universidade). A supervisora de Inglês da universidade era também a supervisora do estudo. Neste participei directamente apenas eu como investigadora/ supervisora de Alemão da escola, embora os restantes supervisores tenham acompanhado o trabalho desenvolvido. O programa de formação integrado no projecto foi apresentado e discutido com os alunos estagiários, tendo-se estes prontamente predispostos a colaborar na sua implementação, não obstante alguma inquietude no que diz respeito à videogravação, que rapidamente foi ultrapassada.

Sou Professora do Quadro de Nomeação Definitiva desde 1997/1998 e membro do Departamento de Línguas e Literaturas da escola onde se realizou o estudo empírico. Até à data do estudo, desenvolvia a actividade docente há quinze anos e exercia as funções de supervisora desde o ano lectivo de 1997/1998, com a interrupção de apenas um ano em 1999/2000. A minha formação na área da supervisão foi sendo desenvolvida através da frequência de Acções de Formação em Supervisão Pedagógica, dinamizadas pelo Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho; frequência de três disciplinas da componente curricular do curso de Mestrado em Educação – área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Inglês (2002/2003); frequência e conclusão da componente curricular do curso de Mestrado em Educação – área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras (2006/2007).

No âmbito do projecto de formação/ investigação desenvolvido, o núcleo de estágio desenvolveu um projecto de reflexão-acção centrado na (re)definição dos papéis pedagógicos dos alunos e professores, na turma anteriormente apresentada, fazendo-se convergir o tema do seu projecto de estágio com o enfoque da investigação. O projecto dos estagiários fazia parte da estratégia de formação por parte do subgrupo de línguas estrangeiras (Inglês e Alemão) do Departamento de Metodologias de Educação da Universidade do Minho, com vista a uma formação de natureza reflexiva e indagatória em articulação com o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar, através do recurso a estratégias de indagação da acção profissional. Este projecto foi brevemente apresentado no ponto 2.2.4. do capítulo anterior.

3.2. POSICIONAMENTO PARADIGMÁTICO E TIPO DE ESTUDO

Neste estudo, a investigadora partilha dos princípios e valores de uma educação democrática, de orientação construtivista. Segundo Kincheloe (2003: 113), num paradigma construtivista pretende-se sobretudo potenciar as capacidades dos alunos e a sua agência na aprendizagem. Os alunos são encorajados a aprender a interpretar, a decodificar e a organizar o conhecimento de modo a controlarem as suas paixões e experiências. Também neste estudo se pretendeu fomentar uma pedagogia transformadora, explorando a observação de aulas como estratégia de consciencialização e redefinição dos papéis pedagógicos. Numa visão democrática da educação, a reflexão profissional assume o objectivo político da autonomia do educador e dos educandos. Pressupõe-se que a reflexividade do aluno estagiário e a autonomização do aluno permitem uma emancipação de todos os envolvidos no processo educativo (Vieira, 2006: 16).

Vieira (2000a: 104) afirma que “Tornar os processos de aprender mais conscientes e susceptíveis à mudança representa (...) uma poderosa estratégia que supõe o desenvolvimento intencional e sistemático de uma abordagem pedagógica que tome explicitamente como objecto os processos (...) da aprendizagem dos alunos.” Esta ideia pressupõe uma prática reflexiva de formação do professor, pressupondo-se que *um profissional autónomo forma sujeitos autónomos*, ou seja, “desenvolver uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar significa conceber o ensino como prática capaz de transformar os alunos em consumidores críticos e produtores criativos de saberes, e significa também conceber o professor como intelectual crítico e agente de mudança” (Vieira, 2006: 18). Nesta perspectiva, a supervisão terá inevitavelmente de implicar uma formação reflexiva e emancipatória, como se procurou fazer no âmbito deste estudo, a qual requer “um *posicionamento crítico de supervisores e professores face a práticas estabelecidas na formação e na pedagogia escolar* (...)” (Vieira, op. cit.: 31).

Do ponto de vista investigativo, e em consonância com uma perspectiva construtivista e emancipatória da educação e da supervisão, o estudo situa-se num paradigma interpretativo. Um dos seus principais objectivos é iluminar o geral partindo de uma análise do particular (Denscombe, 1998), através da metodologia do estudo de caso. Trata-se de um estudo de caso com características próximas do “estudo de caso educacional” (Bassey, 1999: 58):

“An educational case study is an empirical enquiry which is:

- conducted within a localized boundary of space and time (i.e. a singularity);

- into interesting aspects of an educational activity, or programme, or institution, or system;
- mainly in its natural context and within an ethic of respect for persons;
- in order to inform the judgements and decisions of practitioners or policy-makers;
- or of theoreticians who are working to these ends;
- in such a way that sufficient data are collected for the researcher to be able
 - a) to explore significant features of the case,
 - b) to create plausible interpretations of what is found,
 - c) to test for the trustworthiness of these interpretations,
 - d) to construct a worthwhile argument or story,
 - e) to relate the argument or story to any relevant research in literature,
 - f) to convey convincingly to an audience this argument or story,
 - g) to provide an audit trail by which other researchers may validate or challenge the findings, or construct alternative arguments.”

O estudo de caso tem como objectivo o estudo de situações particulares e conduz à descoberta de relações significativas entre diversos elementos dessas situações, permitindo uma interpretação contextualizada das mesmas. Ajuda o investigador a interpretar a realidade estudada, proporcionando-lhe oportunidade para uma reflexão sobre as experiências dos outros e constituindo uma poderosa ferramenta de investigação (Shulman, 1989). É, de facto, uma das estratégias privilegiadas pelos estudos qualitativos, permitindo, por um lado, explorar a natureza única dos fenómenos educativos e, por outro, “estabelecer generalizações acerca da mais ampla população à qual pertence a unidade em estudo” (Cohen et al., 2000: 164), entendendo-se aqui a generalização como transferência inter-contextual e não num sentido estatístico.

O estudo de caso é uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando se procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores. Yin (1994) afirma que se adapta à investigação em educação quando o investigador é confrontado com situações complexas, quando procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, quando procura encontrar interacções entre factores relevantes próprios da entidade que estuda, quando o objectivo é descrever ou analisar de uma forma profunda e global o fenómeno a que se acede directamente, e quando se pretende apreender a sua dinâmica. É ainda um método especialmente indicado para investigadores isolados, dado que permite estudar um determinado objecto de forma relativamente aprofundada num curto período tempo (Bell, 1993). A sua grande vantagem

consiste em permitir ao investigador concentrar-se num caso ou situação particulares e compreender a sua dinâmica.

Yin (1994) define estudo de caso com base nas características do fenómeno em estudo e num conjunto de características associadas ao processo de recolha e análise de dados. Para este autor, o estudo de caso é um processo de investigação empírica com o qual se pretende estudar um fenómeno contemporâneo no contexto real em que este ocorre, sendo particularmente adequado quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes. Este autor acrescenta que, por esta razão, é normalmente necessário usar múltiplas fontes de evidência e triangular os diferentes dados recolhidos (op. cit.: 13). O que define o “caso” não é só a metodologia que se adopta mas o objecto de estudo, que tem de ser, segundo Mertens (1998: 166) “único, específico, diferente, complexo”, visando-se, de acordo com Punch (1998: 50), uma “visão holística capaz de preservar e compreender a totalidade e unicidade do caso”. Por isso, segundo alguns autores, o estudo de caso não constitui por si só uma metodologia de investigação específica, mas antes uma estratégia (Punch, 1998) ou um design de investigação (Ponte, 1994).

A natureza do estudo de caso concorre, tal como afirmam Hammersley e Gomm (2000), para a adopção de uma metodologia eclética de natureza essencialmente qualitativa, não deixando de incluir o recurso à quantificação sempre que relevante à compreensão da informação recolhida. Como veremos adiante, foi também esta a nossa escolha. No que se refere aos seus resultados, podem ser dados a conhecer através de um relatório escrito, gravações áudio e vídeo. Segundo Yin (1994), o seu relato assume a forma de uma narrativa cujo objectivo é contar uma história que acrescente algo ao conhecimento existente e seja, tanto quanto possível, interessante e iluminativa. É essencialmente nesta vertente que reside a sua riqueza e também o contributo que pode dar à educação.

O estudo de caso tem sempre um forte cunho descritivo, porque o investigador dá a conhecer a situação tal como ela surge, e tão completa quanto possível, apoiando-se para isso numa “descrição compacta” (Merriam, 1998: 211). O seu forte cariz descritivo não impede que possa ter um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outros casos já conhecidos ou com teorias existentes, ajudando a gerar novas teorias e novas questões de investigação que são devidamente avaliadas (Fidel, 1992; Guba e Lincoln, 1994; Merriam, 1998; Ponte 1994; Yin, 1994). De forma a sistematizar estes vários objectivos, Gómez, Flores e

Jiménez (1996: 99) referem que o objectivo geral de um estudo de caso é “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”.

O estudo realizado centra-se no papel da observação de aulas na formação reflexiva e redefinição de papéis pedagógicos, pretendendo gerar conclusões exploratórias sobre o impacto do processo formativo desenvolvido. Enquanto estudo de caso:

- permitiu à investigadora lidar com a subtilidade e os enredos de uma situação social complexa, o que lhe confere um forte potencial de representação do real (*‘strong in reality’*, Cohen et al., 2000), pois possui uma ligação directa com uma realidade contextualizada e actual na qual ela participou, vivenciando os factos e os problemas do caso;
- é holístico, porque procura descrever globalmente os fenómenos formativos no seu contexto e, a partir da descrição, gerar relações entre diferentes vertentes desses fenómenos;
- para capturar a complexidade da realidade em estudo, recorre a variadas fontes de evidência, cuja triangulação eleva a credibilidade dos resultados;
- por ser extensivamente documentado, faculta a outros investigadores o acesso à informação, o que facilita a avaliação da sua qualidade e pode gerar argumentos e interpretações alternativas;
- tem uma natureza orientada para a prática, é um *passo em acção* (*“a step in action”*, Cohen et al., op. cit.). Integrado num mundo em acção, contribuiu para ele, sendo as ideias geradas utilizadas pelos participantes como base da tomada de decisões. Futuramente, os seus resultados podem ser difundidos e colocados ao serviço de outros.

Na acepção de Scholz e Tietje (2002) e de Cohen et al. (2000: 184), ambos numa adaptação de Adelman et al. (1980), trata-se de um estudo de caso aninhado (*“embedded”*), visto reportar-se a mais do que uma unidade ou objecto de análise inseridas numa unidade global. Assim, a unidade colectiva “alunos estagiários do núcleo de estágio de Inglês/Alemão, de uma escola da Póvoa de Varzim” subdivide-se em três unidades individuais, cada um dos alunos estagiários, tendo estes participado no mesmo programa de formação, embora o impacto deste seja analisado individualmente.

No início deste capítulo, já referi que o estudo tem uma dupla dimensão – formativa e investigativa. Para fins investigativos recorreu-se ao estudo de caso, cujos instrumentos de recolha de informação advêm directamente da metodologia de formação aplicada ao longo do programa – questionários, observação de aulas com recurso à videogravação e registos reflexivos.

De seguida, apresento o programa de formação e investigação desenvolvido.

3.3. PROGRAMA DE FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO

A realização do estudo, integrado na minha actividade supervisiva, partiu de duas questões/preocupações relativas ao papel da observação de aulas na formação reflexiva dos estagiários, no quadro da promoção de uma pedagogia para a autonomia:

3. Será que a observação de aulas pode apoiar a (re)definição de papéis pedagógicos em sala de aula, no quadro do desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas estrangeiras?
4. Será que a observação de aulas pode promover processos de descrição, interpretação, problematização e (re)construção de teorias e práticas dos alunos estagiários, no quadro de uma formação reflexiva?

Destas questões derivaram os objectivos gerais do programa formativo desenvolvido:

3. Apoiar a (re)definição de papéis pedagógicos em sala de aula no quadro do desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas, através da observação de aulas.
4. Promover processos de descrição, interpretação, problematização e (re)construção de teorias e práticas dos alunos estagiários, no quadro de uma formação reflexiva, através da observação de aulas.

Quanto aos objectivos de investigação, foram os seguintes:

5. Conhecer as concepções iniciais dos alunos estagiários relativamente à pedagogia, à supervisão e à observação de aulas.
6. Compreender o papel da observação de aulas na promoção da autonomia na aprendizagem da língua estrangeira, com enfoque na (re)definição de papéis pedagógicos em sala de aula.
7. Compreender o papel da observação de aulas na promoção de processos reflexivos: descrição, interpretação, problematização e reconstrução de teorias e práticas profissionais.
8. Avaliar o impacto do programa de formação desenvolvido – potencialidades e limitações.

Para dar resposta aos objectivos formativos e investigativos do estudo, procedeu-se ao desenho, desenvolvimento e avaliação de um programa de formação desenvolvido com os estagiários. O meu papel foi supervisionar todo o processo formativo, investigativo e didáctico, privilegiando o recurso à videogravação como registo de observação. O papel dos professores estagiários foi planificar, realizar e avaliar as actividades de formação propostas, individualmente ou de forma colaborativa, articuladas com o seu projecto de reflexão-acção. O Quadro 3.1. apresenta uma caracterização pormenorizada do programa implementado, especificando as actividades desenvolvidas, os objectivos específicos de formação inerentes a cada uma delas, o material utilizado, a fase correspondente e as datas de implementação.

No início do ano lectivo, no mês de Setembro e durante o primeiro período, foram trabalhados conceitos-chave: supervisão, supervisor, estilos de supervisão, supervisão clínica, formação reflexiva de professores, papéis pedagógicos, pedagogia para a autonomia e observação. Depois seguiram-se experiências práticas de definição de objectivos de aprendizagem de acordo com Munby (1978), com recurso a um plano de aula e respectivos materiais de uma ex-estagiária e o visionamento de uma aula da supervisora, em que os alunos estagiários tiveram de mobilizar os conceitos-chave anteriores, como outros que lhes são subjacentes. Só após este processo é que se passou para a videogravação das aulas dos próprios professores. Para tal, utilizaram-se fichas de observação, questionários e grelhas de apoio à reflexão escrita. Alguns seminários foram audiogravados para poder ter posteriormente acesso ao processo formativo. Excertos dessas gravações serão usados para ilustrar alguns desses processos.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS DE FORMAÇÃO	ACTIVIDADES DE FORMAÇÃO	MATERIAL DE APOIO	Fa- ses	Da- ta
PREPARAÇÃO DA EXPERIÊNCIA				
<ul style="list-style-type: none">Fomentar a receptividade ao plano de formação-investigaçãoObter aprovação do núcleo para o desenvolvimento do plano de formação-investigação	1. Apresentação e análise do plano de formação-investigação	Plano de formação-investigação	FASE PREPARATÓRIA	Setembro/ Novembro 2007
<ul style="list-style-type: none">Identificar e reflectir sobre concepções de supervisão e pedagogia	2. Preenchimento individual do questionário: “Concepções de Supervisão e Pedagogia” e discussão de respostas em seminário	Questionário (anexo 1)		
<ul style="list-style-type: none">Identificar e reflectir sobre concepções de observação de aulas	3. Preenchimento individual do questionário: “Observar, Ser Observado e Autoscopia e discussão de respostas em seminário	Questionário (anexo 2)		
<ul style="list-style-type: none">Analisar o plano de uma aula a ser observada (professora desconhecida)Discutir a definição de objectivosAnalisar instrumento de definição de objectivos a ser usado	4. Plano de aula de uma ex-estagiária: - análise do plano da aula (sem objectivos) - definição de objectivos	Plano de aula Lista de competências para a definição de objectivos (Munby, 1978)		
<ul style="list-style-type: none">Avaliar o momento de preparação da experiência	5.Análise e estratégia: - tarefa de reflexão sobre a definição de estratégias	Reflexão escrita (anexos 18, 27, 28, 35 e 36)		
1º CICLO DE FORMAÇÃO				
<ul style="list-style-type: none">Analisar o plano de uma aula a ser observada (da supervisora)Discutir e negociar o foco de e instrumento observação	6. Encontro de pré-observação: - análise do plano da aula - definição da estratégia de observação	Plano de aula Instrumento de observação (anexo 3)	1º CICLO: 1ª Fase	Novembro/ Dezembro 2007
<ul style="list-style-type: none">Fazer registos de observação conformidade com o foco e estratégia previamente estipulados	7. Visionamento da aula videogravada: - realização de uma tarefa de observação	Aula videogravada Instrumento de observação (anexo 3)	1º CICLO: 2ª Fase	
<ul style="list-style-type: none">Analisar informação recolhida durante o visionamento da aula	8. Análise e estratégia: - tarefa de reflexão sobre a aula visionada - registo dos comentários em diário de observação	Instrumento de observação preenchido (anexo 3) Reflexão escrita	1º CICLO: 3ª Fase	
<ul style="list-style-type: none">Recorrer a estratégias diferenciadas para fazer a análise da aula visionada	9. Encontro de pós-observação: <u>1ª parte</u> - comentário à aula visionada em função das conclusões retiradas na fase de análise e estratégia <u>2ª parte</u> - observação focalizada dos excertos, com os instrumentos de observação anteriormente utilizados	Instrumento de observação preenchido (anexo 3) Reflexão escrita Excertos da aula seleccionados pela supervisora	1º CICLO: 4ª Fase	
<ul style="list-style-type: none">Avaliar o ciclo	10. Avaliação intermédia: - reflexão orientada sobre o 1º ciclo de formação	Guião avaliação do ciclo (anexo 6) Reflexão escrita (anexos 19, 29 e 37)	Fase de avaliação	Dezembro 2007
2º CICLO DE FORMAÇÃO				
<ul style="list-style-type: none">Planificar colaborativamente a aula a ser leccionada por cada aluno estagiárioDiscutir e negociar o foco e estratégia de observação	11. Encontros de pré-observação: - planificação de cada uma das aulas - definição de estratégias de observação	Grelha de observação: Pedagogia para Autonomia – papéis do A e do P (anexo 7)	2º CICLO: 1ª Fase	Janeiro/ Fevereiro 2008
<ul style="list-style-type: none">Fazer registos de observação conformidade com o foco e estratégia previamente estipulados	12. Observação da aula de cada um dos alunos estagiários: - videogravação das aulas - realização de uma tarefa de observação		2º CICLO: 2ª Fase	
<ul style="list-style-type: none">Analisar informação recolhida	13. Análise e estratégia (pré-visualização vídeo)		2º CICLO: 3ª Fase	

durante o visionamento da aula	- tarefa de reflexão sobre cada uma das aulas - registo dos comentários em diário de observação			
<ul style="list-style-type: none"> Recorrer a estratégias diferenciadas para fazer a análise da aula visionada 	14. Encontros de pós-observação: 1ª Parte - comentário às aulas observadas em função das conclusões retiradas nas fases de análise e estratégia 2ª Parte - visionamento das aulas de cada um dos alunos estagiários - observação focalizada com recurso a um guião - comentário às partes visionadas	Guião de apoio à pós-observação (anexos 8, 9 e 10) Excertos das aulas seleccionados pela supervisora	2º CICLO: 4ª Fase	
<ul style="list-style-type: none"> Avaliar o ciclo 	15. Avaliação intermédia: - reflexão orientada sobre o 2º ciclo de formação	Guião avaliação do ciclo (anexo 12) Reflexão escrita (anexo 20, 39 e 41)	Fase de avaliação	Março 2008
3º CICLO DE FORMAÇÃO				
<ul style="list-style-type: none"> Planificar colaborativamente a aula a ser leccionada por cada aluno estagiário Discutir e negociar o foco e estratégia de observação 	16. Encontros de pré-observação: - planificação de cada uma das aulas - definição de estratégias de observação	Grelha de pré e pós-observação: Pedagogia para Autonomia – papéis do A e do P (anexo 13)	3º CICLO: 1ª Fase	Março/ Abril 2008
<ul style="list-style-type: none"> Fazer registos de observação conformidade com o foco e estratégia previamente estipulados 	17. Observação da aula de cada um dos alunos estagiários: - videogravação das aulas - realização de uma tarefa de observação		3º CICLO:	
<ul style="list-style-type: none"> Analisar informação recolhida durante o visionamento da aula 	18. Análise e estratégia (pré-visualização vídeo) - tarefa de reflexão sobre cada uma das aulas - registo dos comentários em diário de observação		3º CICLO	
<ul style="list-style-type: none"> Recorrer a estratégias diferenciadas para fazer a análise da aula visionada 	19. Encontros de pós-observação: 1ª Parte - comentário às aulas observadas em função das conclusões retiradas nas fases de análise e estratégia 2ª Parte - visionamento das aulas de cada um dos alunos estagiários - observação focalizada com recurso a um guião elaborado por cada aluno estagiário - comentários às partes das aulas visionadas	Guião de apoio à pós-observação (anexos 14, 15 e 16) Excertos das aulas seleccionados pelos estagiários	3º CICLO: 4ª Fase	
<ul style="list-style-type: none"> Avaliar o ciclo 	20 Avaliação intermédia: - reflexão orientada sobre o 3º ciclo de formação	Guião avaliação do ciclo (anexo 17 – Parte A)	Fase de avaliação	Maio 2008
AValiação FINAL				
<ul style="list-style-type: none"> Avaliar a experiência de formação 	21. Questionário de avaliação do impacto da experiência	Guião de apreciação global da experiência (anexo 17 – Parte B) Reflexão escrita (anexos 24 e 43)	Fase Final	Maio 2008

Quadro 3.1. Síntese do programa de formação

O recurso à videogravação como registo de apoio à observação foi feito em diversos momentos ao longo do ano lectivo, com início em Novembro. Desde logo, houve uma consciência de que a presença da câmara de filmar na sala de aula poderia trazer constrangimentos acrescidos à situação, já por si difícil, da observação de aulas em contexto de estágio. Exactamente por este motivo, dividiu-se o estudo em três ciclos, que por sua vez se subdividiram em várias fases. Assim, no 1º ciclo, recorreu-se à videogravação de uma aula leccionada por

mim, pretendendo minimizar os constrangimentos que pudessem surgir junto dos alunos estagiários e, também, prepará-los para o posterior visionamento das suas aulas e das aulas dos colegas, aprendendo a observar e problematizar de modo a poder intervir, de acordo com a perspectiva de Estrela (1994: 26). Os 2º e 3º ciclos incidiram já sobre aulas leccionadas pelos alunos estagiários, num total de seis aulas (duas por estagiário. O 1º ciclo serviu ainda para familiarizar os alunos estagiários com o uso de instrumentos de observação.

Relativamente ao uso da câmara de filmar em sala de aula, ficou assente entre nós que o seu posicionamento teria de ser fixo, importando que ficasse posicionada de forma a captar o mais possível o ambiente da sala de aula, com especial enfoque nos alunos. Assim, na primeira aula videogravada todos concordaram em posicionar a câmara na parte da frente da sala, captando as reacções dos alunos, o que era simples, devido à disposição das carteiras em U. Procurou-se registar o melhor possível o ambiente em sala de aula, de forma a possibilitar um estudo posterior sobre os papéis pedagógicos dos professores e alunos. Já na segunda aula videogravada, e por sugestão da Joana, posicionámos a câmara no fundo da sala, primeiro para ficar com uma melhor imagem da professora, e depois porque de acordo com os alunos estagiários, os registos do quadro nunca apareciam nas gravações. Contudo, todos eles acabam por concluir que a câmara posicionada na frente e direccionada para os alunos lhes dava mais informações sobre a forma como estes reagem aos diversos momentos da aula. Concluíram que os registos no quadro são elementos supérfluos quando o objectivo é a análise dos papéis, e que o que fica registado no quadro é o que os restantes observadores também costumam ter o cuidado de transcrever. Voltou-se, pois, a colocar a câmara de frente para os alunos. Estes habituaram-se rapidamente à sua presença.

Tal como já foi referido, esta forma de registo favorece processos de reflexão, negociação e confronto de perspectivas entre e com os professores, aumentando assim o grau de contingência na comunicação (Van Lier, 1996). O modo, como esta estratégia foi implementada, foi sempre negociado com os professores estagiários. O seu papel foi preponderante, participando nas tarefas de observação, escolha dos enfoques de observação, bem como na reelaboração dos instrumentos de observação que foram sendo usados, a fim de se tornarem mais adequados e pertinentes ao contexto de intervenção.

Passo, agora, a descrever de forma um pouco mais detalhada o processo levado a cabo em cada um dos ciclos de formação. Assim, o 1º ciclo desdobrou-se em cinco fases distintas. A 1ª fase consistiu na realização de um encontro de pré-observação, relativamente a uma aula

minha, onde se procedeu à análise da planificação, definição dos papéis pedagógicos da professora e dos alunos, negociação do foco de observação, negociação do instrumento de observação e distribuição das tarefas de observação. À observação da aula videogravada (2ª fase) seguiu-se a 3ª fase, correspondente à análise e estratégia, que consistiu numa tarefa de reflexão escrita sobre a aula observada. Na 4ª fase deste 1º ciclo realizou-se o encontro de pós-observação, tendo este sido subdividido em duas partes distintas: a primeira parte serviu para fazer o comentário à aula observada, em função das conclusões da reflexão na fase anterior; na segunda parte, procedeu-se ao visionamento de excertos da aula, de acordo com o foco e o instrumento de observação (anexo 3). Finalizou-se este ciclo com um seminário de avaliação intermédia, em que os alunos estagiários, com o apoio de um guião (anexo 4), procederam a uma reflexão escrita sobre as tarefas deste 1º ciclo de observação.

Todo este trabalho do 1º ciclo foi fundamental para que ao iniciar o 2º ciclo os alunos estagiários já se encontrassem familiarizados com a abordagem a seguir. Os 2º e 3º ciclos foram igualmente compostos por cinco fases, com procedimentos em tudo semelhantes aos do 1º ciclo, desta vez focalizados na observação e videogravação de uma aula de 90 minutos de cada aluno estagiário em cada ciclo. Para planificar e observar cada uma das aulas do 2º ciclo, foi utilizada uma grelha de observação (anexo 7). Durante a pós-observação, os alunos utilizaram um guião de apoio (anexos 8, 9 e 10) e a grelha de observação (anexo 7) no visionamento de algumas partes previamente seleccionadas por mim. A 5ª fase do 2º ciclo terminou com uma avaliação intermédia das tarefas realizadas neste ciclo, através da resposta a um guião de apoio à reflexão (anexo 12) e sua posterior discussão em grupo. O 3º ciclo foi muito semelhante ao 2º, mas diferiu no facto do guião de apoio à pós-observação ter sido elaborado por cada um dos alunos estagiários (anexos 14,15 e 16). Cada um elaborou o guião correspondente à aula que leccionou, incidente em excertos da mesma. Também diferiu na grelha de observação utilizada (anexo 13). A 5ª fase do 3º ciclo terminou com o recurso a um guião dividido em dois momentos, onde se procedia a uma reflexão sobre as tarefas do 3º ciclo e à avaliação do impacto da experiência (anexo 17).

Todo este processo, desenvolvido ao longo de cerca de oito meses, cumpriu objectivos formativos e investigativos. No ponto seguinte, evidencio as estratégias que serviram propósitos de recolha de informação para a avaliação do seu impacto.

3.4. ESTRATÉGIAS DE RECOLHA E ANÁLISE DE INFORMAÇÃO

Sabendo que o percurso de investigação e o percurso de formação foram desenvolvidos paralelamente neste estudo, os procedimentos de recolha de informação contemplam em simultâneo estas duas vertentes: investigação e formação. Para tal, recorreu-se a uma metodologia flexível e a variadas fontes de evidência: questionários, grelhas de observação, guiões de apoio a práticas de observação e outros registos reflexivos. Toda a informação obtida através da observação, com especial destaque à que se referia aos papéis pedagógicos, foi usada nos encontros de pré e pós-observação e para a construção/ reformulação de instrumentos de observação. De salientar a importância da observação participante neste estudo. Por um lado, justifica-se como um método de recolha de informação, no âmbito do estudo de caso. Por outro lado, assume-se como uma prática imprescindível no contexto da formação de professores, mais especificamente no quadro da supervisão clínica. A videogravação das aulas e os comentários e reflexões produzidos pelos alunos estagiários nas tarefas de observação constituíram uma fonte fundamental de informação, quer quanto ao seu potencial formativo, quer ao nível investigativo. A análise da informação recolhida implicou sobretudo a interpretação dos registos efectuados pelos estagiários. Procedeu-se ainda à contagem de movimentos reflexivos em registos de reflexão, como adiante se explicitará. Do ponto de vista formativo, a informação obtida foi sendo extremamente relevante pois permitiu o confronto e partilha de concepções e práticas, a reflexão conjunta sobre a aplicabilidade de conceitos teóricos nas práticas e o reajuste continuado das estratégias formativas.

O Quadro 3.2. apresenta os instrumentos de recolha de informação, as fases do programa a que tais instrumentos corresponderam e o tipo de informação recolhida. Na secção que se segue, faz-se uma apresentação mais detalhada dos procedimentos e instrumentação do estudo.

Instrumentos de Recolha de Informação	Fases	Tipo de Informação Recolhida
Questionário: Concepções de Supervisão e Pedagogia (anexo 1)	Fase Preparatória e 1º Ciclo	Concepções de supervisão e pedagogia
Questionário: Observar, Ser Observado e a Autoscopia (anexo 2)		Concepções de observação de aulas
Reflexões sobre processo formativo (anexos 18, 27, 28, 35 e 36)		Percepções do processo formativo
Guião de Apoio à Reflexão Individual Sobre o Processo Formativo (1º ciclo) (anexo 6)		Percepções do impacto do 1º ciclo formativo
Reflexões sobre processo formativo (anexos 19, 29 e 37)		Percepções do processo formativo
Guiões de Apoio às pós-observações do 2º ciclo (anexos 8, 9 e 10)	2º Ciclo	Reflexão sobre papéis pedagógicos
Guião de Apoio à Reflexão Individual Sobre o Processo Formativo (2º ciclo) (anexo 12)		Percepções do impacto do 2º ciclo formativo
Reflexões sobre processo formativo (anexos 20, 39 e 41)		Percepções do processo formativo
Ficha de Observação: Pedagogia para a Autonomia: Papéis do Aluno e do Professor (versão final)(anexo 13)	3º Ciclo e Avaliação Final	Reflexão sobre papéis pedagógicos
Guiões de Apoio às pós-observações do 3º ciclo (anexos 14, 15 e 16)		Reflexão sobre papéis pedagógicos
Guião de Apoio à Reflexão Final: 3º ciclo de observações e Apreciação Global da Experiência (Parte A e Parte B) (anexo 17)		Percepções do impacto do 3º ciclo formativo Avaliação do impacto da experiência
Reflexões sobre processo formativo e impacto da experiência (anexos 24 e 43)		Percepções do processo formativo

Quadro 3.2. Instrumentos e informação recolhida

3.4.1. Os Questionários: “Concepções de Supervisão e Pedagogia” e “Observar, Ser Observado e a Autoscopia”

Desta secção fazem parte os dois questionários iniciais presentes na fase preparatória. Procedeu-se a um estudo da literatura especializada com especial enfoque nos fenómenos a abordar, para poder assim, como advoga DeVellis (1991), construir um referencial teórico suficientemente fundamentado, amplo e aprofundado de apoio à construção dos questionários, que garanta a sua validade de conteúdo. Tomámos como pontos de referência DeVellis (op. cit.), Denscombe (1998), Ghiglione e Matalon (2001) e Burton e Bartlett (2005), que referem alguns dos procedimentos de maior relevância para a elaboração de questionários e/ou apreciação de questionários existentes.

A elaboração dos questionários passou por diversos passos. O primeiro consistiu na revisão da literatura, no que concerne à supervisão, observação de aulas, videogravação, autoscopia e pedagogia, tendo sempre presente o contexto e os objectivos do estudo. Numa fase seguinte, procedeu-se à construção de itens relevantes para cada um dos questionários. Com base nos autores já mencionados (DeVellis, op. cit.: 54-60; Denscombe, op. cit.: 97-100;

Ghiglione e Matalon, op. cit.: 110-114; Burton e Bartlett, op. cit.: 101-104), procurou-se identificar os principais aspectos a ter em conta na elaboração de questionários, para evitar ambiguidades e falta de clareza dos diferentes itens, e assim poder tirar o maior proveito possível dos dados obtidos após o seu preenchimento. Embora se reconheça as limitações do uso de questionários, nomeadamente pela subjectividade inerente à interpretação dos enunciados e escalas, assim como pelo possível “efeito de pigmalhão”, julgamos que o facto de serem usados num contexto formativo onde as respostas eram discutidas terá atenuado estes problemas.

3.4.1.1. “Concepções de Supervisão e Pedagogia”

O questionário “Concepções de Supervisão e Pedagogia” (anexo 1) foi adaptado de Vieira (1993a: 62) e incide sobre as teorias subjectivas (crenças, concepções, opiniões) dos alunos estagiários sobre diversos aspectos da supervisão e pedagogia. Com este questionário deu-se início ao processo formativo dos alunos estagiários, promovendo um confronto e consciencialização de perspectivas pessoais sobre questões fundamentais ligadas à supervisão, tais como as competências e funções dos intervenientes no processo, as relações interpessoais, o papel da observação e avaliação, bem como as opiniões e expectativas dos alunos estagiários sobre alguns aspectos pedagógicos, nomeadamente sobre o que consideram ser um bom professor. Trata-se de um questionário abrangente sobre supervisão e pedagogia, surgindo a observação como uma das componentes da supervisão.

Este questionário foi preenchido pelos estagiários logo no início do ano lectivo, em Setembro, num Seminário de Alemão, na escola, não tendo ocorrido qualquer problema no seu preenchimento. Foi feita uma análise interpretativa das respostas, que orientou a sua discussão em seminário.

Neste questionário, a secção A (Figura 3.1) é constituída por itens de resposta semi-aberta, início de frases que cada aluno estagiário completou de acordo com a sua opinião. A adopção desta estrutura permite liberdade de resposta e de expressão por parte dos inquiridos e reflecte a riqueza e a complexidade dos seus pontos de vista (Denscombe, 1998).

A secção B (Figura 3.2.) tem um formato fechado, ao ser constituída por afirmações sobre as quais os alunos estagiários se posicionam numa escala de concordância. É uma secção

mais controlada a nível de resposta, de elevada importância para conhecer as concepções dos estagiários relativamente a questões da supervisão e observação de aulas.

O questionário apresenta, ainda, a secção C – *Que professor(a) queres ser?* (Figura 3.3.), elaborada com base em materiais de apoio fornecidos na comissão de estágio (Moreira e Vieira, 2006), a fim de apoiar a realização dos projectos de reflexão-acção no âmbito do estágio integrado. Esta secção, serviu o objectivo de diagnosticar e discutir teorias pessoais face à pedagogia, sobretudo no sentido de compreender as visões dos estagiários face à profissão, ao seu papel e aos princípios educativos que os devem reger.

A. Complete as frases seguintes:

1. A supervisão é...
2. As principais funções do supervisor são...
3. As principais funções do(a) aluno(a) estagiário(a) no processo de supervisão são...
4. A relação entre o supervisor e o(a) aluno(a) estagiário(a) deve ser...
5. O papel do supervisor na avaliação do(a) aluno(a) estagiário(a) é...
6. O papel do(a) aluno(a) estagiário(a) na sua avaliação é...

Figura 3.1. Secção A do questionário “Concepções de Supervisão e Pedagogia”

B. Concorda com as seguintes afirmações?

(3=Muito; 2=Pouco; 1=Nada; ?= Não sei)

	3	2	1	?
1. O supervisor sabe sempre mais				
2. O supervisor é uma espécie de professor				
3. As aulas do supervisor devem ser aulas modelo				
4. Os olhos do supervisor são olhos de avaliador				
5. O supervisor nunca diz tudo o que pensa				
6. O supervisor tem por obrigação ajudar o(a) aluno(a) estagiário(a)				
7. O(A) aluno(a) estagiário(a) deve seguir fielmente as orientações do supervisor				
8. Observar aulas é essencial ao desenvolvimento profissional do(a) aluno(a) estagiário(a)				
9. Ser observado é essencial ao desenvolvimento profissional do(a) aluno(a) estagiário(a)				

Figura 3.2. Secção B do questionário “Concepções de Supervisão e Pedagogia”

C. Que professor(a) queres ser?
<p>Como tua supervisora, e no início do ano escolar, gostaria de poder identificar algumas concepções subjacentes à tua prática pedagógica, em especial, os motivos pelos quais queres ser professor(a), como concebes o teu papel enquanto professor(a) de língua e os princípios pedagógicos que orientam a tua acção. Regista-os em resposta às perguntas que te são colocadas.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Por que queres ser professor(a)? 2. Como caracterizas o teu papel como professor(a) de língua? 3. Que princípios pedagógicos defendes/ rejeitas com especial convicção? 4. Regista uma máxima que resuma a essência da tua postura profissional.

Figura 3.3. Secção C do questionário “Concepções de Supervisão e Pedagogia”

3.4.1.2. “Observar, Ser Observado e a Autoscopia”

O questionário “Observar, Ser Observado e a Autoscopia” (anexo 2) teve como base de construção um questionário elaborado por Paiva (2005), no âmbito de um estudo sobre observação de aulas, também realizado no contexto de estágio. Foi implementado logo a seguir ao anterior e também no início do ano lectivo, na fase preparatória do projecto. Permitiu identificar representações, atitudes e valores face à observação de aulas e à videogravação das práticas. Foi preenchido num Seminário de Alemão na escola e, tal como com no questionário anterior, fez-se uma análise interpretativa das respostas, que foram alvo de discussão num seminário posterior. Na secção A (Figura 3.4.), os estagiários fizeram um registo livre de sentimentos e sensações associadas à observação e à videogravação. Na secção B (Figura 3,5), expressaram a sua concordância face a afirmações relativas à observação, videogravação e autoscopia.

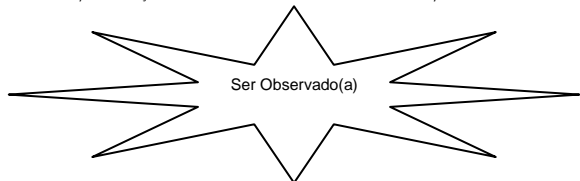
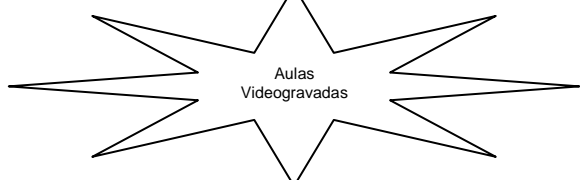
<p>1. Que sentimentos/ sensações associa à ideia de ser observado/a?</p> <div style="text-align: center;">  <p>Ser Observado(a)</p> </div>
<p>2. Que sentimentos/ sensações associa à possibilidade de as aulas serem videogravadas?</p> <div style="text-align: center;">  <p>Aulas Videogravadas</p> </div>

Figura 3.4. Secção A do questionário “Observar, Ser Observado e a Autoscopia”

B. Indique qual o seu grau de concordância com as seguintes afirmações, usando a escala apresentada:

CT: Concordo Totalmente **C:** Concordo **D:** Discordo **DT:** Discordo Totalmente **?:** Não tenho opinião formada

	CT	C	D	DT	?
1. O principal objectivo da observação é avaliar o(a) aluno(a) estagiário(a) (=AE).					
2. A opinião do supervisor acerca das aulas observadas é a opinião que, de facto, importa.					
3. A subjectividade da observação torna-a injusta.					
4. É impossível chegar a consensos acerca da interpretação de uma aula.					
5. A hetero-avaliação enriquece o processo de observação de aulas.					
6. O uso de grelhas de observação limita as suas possibilidades.					
7. A observação de aulas serve, principalmente, para o AE se auto-avaliar.					
8. É impossível observar uma aula na sua totalidade.					
9. Os alunos são os principais observadores do AE.					
10. A observação de aulas pelo supervisor constitui uma “ameaça” para o AE.					
11. A videogravação de aulas é uma técnica com elevado potencial auto-formativo.					
12. O recurso à videogravação de aulas aumenta a objectividade da observação.					
13. A videogravação restringe a observação da aula ao que fica registado na câmara.					
14. A videogravação é um instrumento de poder nas mãos do supervisor.					
15. A autoscopia significa expor-se ao olhar do outro.					
16. A autoscopia obriga o próprio a fazer um julgamento sobre si.					
17. A autoscopia permite que o AE analise detalhadamente a própria aula.					
18. A autoscopia complementa o papel do supervisor, mas não o substitui no processo superviso.					

Figura 3.5. Secção B do questionário “Observar, Ser Observado e a Autoscopia”

A intenção formativa principal deste questionário e do questionário anterior (“Concepções de Supervisão e Pedagogia”) foi (des/re)construir as concepções dos estagiários relativas aos agentes, natureza, funções, objectivos e potencialidades/limitações da supervisão e da observação de aulas.

3.4.2. Instrumentos de apoio à reflexão

Nesta secção apresenta-se uma grelha de observação, os guiões de apoio à pós-observação das aulas e os guiões de apoio à avaliação dos 1º, 2º e 3º ciclos e à avaliação final da experiência.

3.4.2.1. Grelha de observação

A grelha de observação “Pedagogia Para a Autonomia: Papéis do Aluno e do Professor” (anexo 13) tem por base o instrumento “Desenvolvimento da Competência de Aprendizagem dos Alunos” (Vieira et al., 2006), elaborado no contexto de formação pós-graduada de professores,

no âmbito do Mestrado em Educação – Supervisão Pedagógica em Ensino do Inglês, no ano lectivo de 1999/2000. Este instrumento foi criado para dar resposta a questões relacionadas com condições que favorecessem uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar (op. cit.: 195) e apresenta uma listagem de papéis pedagógicos dos alunos aos níveis da reflexão, experimentação, regulação e negociação e, por outro lado, apresenta também uma listagem de papéis do professor facilitadores da autonomia dos alunos (op. cit.: 197-198). Os Quadros 2.8. e 2.9. do capítulo 2 integram esses papéis.

Com base neste instrumento, foram elaboradas versões de uma grelha de observação (anexo 7) até se chegar à versão final apresentada na Figura 3.6. (anexo 13), a qual será mobilizada na análise da informação. Para estarem mais conscientes dos papéis pedagógicos presentes nos diferentes momentos das aulas, os estagiários usaram a grelha no momento de preparação da aula, ao longo da observação da aula e no momento de pós-observação⁴. Neste último momento, foi sempre objectivo discutir e partilhar diferentes visões e perspectivas que a própria interpretação da ficha permite.

O preenchimento da grelha passava, assim, por três momentos distintos. No momento de preparação da aula, os alunos estagiários assinalavam com uma cruz (X) os papéis que consideravam estar previstos em cada um dos passos da aula. Estes papéis eram discutidos no momento de pré-observação. Durante a observação da aula, ia sendo registada a ocorrência ou ausência desses papéis, numa segunda coluna da grelha. Estes registos eram depois alvo de discussão no momento de pós-observação das aulas, onde a grelha era retomada para análise da convergência ou divergência de papéis previstos e realizados.

⁴ Foi também criada uma grelha de apoio à reflexão para os alunos preencherem em sala de aula (anexo 11), incidente nos seus papéis. Aplicou-se uma única vez mas, devido à forma espontânea e crítica com que os alunos reagiram e responderam oralmente ao processo de questionamento dos alunos estagiários, demonstrou ser um material que não acrescentaria mais informação do que aquela a que se tinha acesso imediato na interacção da sala de aula.

FICHA DE PRÉ- E PÓS- OBSERVAÇÃO						
PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA: PAPÉIS DO ALUNO E DO PROFESSOR						
Turma: Data:		Registos de ocorrência:				
		Pré-observação: X : está previsto				
		Pós-observação: S:Sim N: Não ?: Incerteza sobre a ocorrência				
		Passos da aula				
PAPÉIS DO ALUNO						
Reflexão (Promoção da reflexão sobre a LE e o processo de aprendizagem)						
1. O aluno reflecte sobre a LE: aspectos formais____//pragmáticos____//socioculturais____						
2. O aluno reflecte sobre o processo de aprender (v. Papéis relativos à Regulação)						
Experimentação (Promoção da experimentação de estratégias de aprendizagem)						
3. O aluno descobre e experimenta estratégias: na aula____// fora da aula____.						
4. O aluno explora recursos/ situações: pedagógicos____// não-pedagógicos____.						
Regulação (Promoção da regulação de experiências de aprendizagem)						
5. O aluno monitoriza atitudes, representações, crenças.						
6. O aluno monitoriza conhecimento e capacidade estratégicos.						
7. O aluno avalia resultados e progressos da aprendizagem.						
8. O aluno identifica problemas e necessidades de aprendizagem.						
9. O aluno define objectivos e planos de aprendizagem.						
10. O aluno avalia o processo didáctico.						
Negociação (Promoção da co-construção de experiências de aprendizagem)						
11. O aluno colabora com os colegas: em pares____//em grupos____//na turma____						
12. O aluno colabora com o professor.						
13. O aluno toma iniciativas, realiza escolhas e toma decisões.						
PAPÉIS DO PROFESSOR						
O professor...						
1. Encoraja os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos						
2. Envolve os alunos na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)						
3. Partilha teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos						
4. Articula a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interactiva da cultura da sala de aula						
5. Promove a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos						
6. Recolhe informação dos/sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por ex., através do diálogo, da observação, de questionários, entrevistas, listas de verificação, etc.)						
7. Analisa com os alunos a informação recolhida com o objectivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem						

Figura 3.6. Pedagogia para a autonomia: papéis do aluno e do professor

3.4.2.2. Guiões de apoio à pós-observação

Estes guiões foram utilizados nos 2º e 3º ciclos, com o intuito de focalizar a observação nos papéis pedagógicos do professor e dos alunos. Foram elaborados por mim no 2º ciclo (anexos 8, 9 e 10) e no 3º ciclo cada aluno estagiário elaborou o guião sobre a sua aula, exercendo um maior grau de autonomia no processo de análise das práticas (anexos 14, 15 e 16). O propósito destes guiões foi acompanhar o momento de pós-observação, onde se visionaram momentos das aulas especificados em cada um deles, seguindo-se uma discussão sobre tópicos e questões que o próprio guião já continha, para evitar desvios de atenção aos papéis pedagógicos. Ao longo da discussão, o guião permitia que os alunos estagiários efectuassem registos escritos que coincidiam com a opinião consensual do grupo após a discussão sobre determinado tópico. Estas discussões foram alvo de gravação áudio, à qual se recorreu na fase de análise da informação para ilustrar algumas dimensões do trabalho formativo desenvolvido. Os guiões de apoio nas sessões de pós-observação foram utilizados num total de seis aulas, coincidindo com as aulas videogravadas dos alunos estagiários (duas aulas por estagiário, nos 2º e 3º ciclos).

Os tópicos apresentados nestes guiões incidiam sobre aspectos de maior relevância, tanto em momentos menos bem conseguidos, como em momentos considerados bem executados, que permitissem uma discussão sobre os papéis pedagógicos. Esta selecção de aspectos menos e mais positivos prende-se com o factor humano da relação supervisaiva, na qual se considera fundamental salientar não só os aspectos menos positivos, alvo de uma maior aprendizagem, mas também os bem conseguidos, devido a questões de ordem motivacional e de reforço positivo fundamentais em contextos de formação.

Na Figura 3.7. apresenta-se, a título de exemplo, um dos seis guiões que foram elaborados. Segue-se uma síntese dos enfoques de observação dos restantes guiões que se encontram todos em anexo (anexos 9, 10, 14, 15 e 16). Estes enfoques relacionam-se, directa ou indirectamente, com dimensões dos papéis do professor e dos alunos na aula de língua.

Enfoques de observação dos guiões:

- Distribuição do poder na sala de aula
- Objectivos/ intenções das actividades
- Ambiente pedagógico em sala de aula
- Intervenção do professor no decurso de determinadas actividades

- Atenção do professor prestada aos alunos
- Formas de questionamento dos alunos
- Expressão de opiniões e partilha de vivências pessoais na sala de aula
- Relevância de estratégias utilizadas pelo professor em função do seu impacto nos alunos
- Relação entre actividades previstas e realizadas, e entre papéis previstos e observados
- Movimentação do professor na sala de aula

Guião de Apoio à Pós-Observação das Aulas do 2º ciclo (Janeiro 2008)

Aula da: Joana Gomes
2008

Data: 22 de Janeiro de

1. Actividade inicial do puzzle	a) como reagiram os alunos à actividade? b) qual o papel que se esperava dos alunos e qual foi o papel que efectivamente tiveram? c) na tua opinião, o que é que a prof. poderia ter feito para que os alunos aderissem mais à actividade proposta?
2. Registo no quadro das vantagens e desvantagens em viver sozinho	a) qual o papel do professor nesta actividade? E do aluno? b) que aproveitamento foi feito do feedback dado pelo aluno? c) foi possível ao aluno partilhar a sua opinião? Se sim, de que forma? d) o professor encorajou o aluno a partilhar as suas vivências, partilhando as suas opiniões? e) se for essa a tua opinião, o que poderia ter sido feito para melhorar a dimensão pessoal da aprendizagem e respectiva interactividade na sala de aula?
3. Exercício de preenchimento de espaços (Ex.3)	a) que tipo de instrução foi dada pela professora? b) em que momento o aluno foi levado a reflectir sobre o processo de aprender a aprender? c) neste ponto foi possível ao aluno experimentar estratégias diferentes na aula e explorar algum recurso? d) até que ponto foi possível ao aluno confrontar-se com os seus problemas e arranjar estratégias para os superar? e) neste passo o aluno corrigiu o exercício num acetato. Em que medida foi o aluno que tomou iniciativa sobre a forma de correcção do exercício? f) outras sugestões...
4. Momento em que surge a palavra „Zivildienst“	a) até que ponto a professora conhecia esta realidade cultural alemã? b) este momento foi aproveitado para enriquecer os alunos de conhecimentos de índole cultural, estipulando uma ponte com a realidade de outros países e com Portugal? c) outras sugestões...
5. (Agora escolhe tu um momento)	a) ... b) ...

Desta aula aponto como pontes fortes os seguintes:

Como aspectos menos conseguidos destaco:

Figura 3.7. Guião de apoio à pós-observação das aulas do 2º ciclo (exemplo)

- Aproveitamento realizado pelo professor do *feedback* obtido dos alunos
- Experimentação de novas estratégias de aprendizagem para superar eventuais dificuldades
- Relevância do recurso a determinados materiais e estratégias na aprendizagem dos alunos
- Pertinência do recurso à língua materna
- Formas de aprofundar o raciocínio crítico dos alunos
- Sugestões alternativas para a acção pedagógica

3.4.2.3. Guiões de apoio à reflexão e avaliação final de ciclo e da experiência

a) “Guiões de Apoio à Reflexão Individual Sobre o Processo Formativo”

Com o intuito de melhor monitorizar o processo supervisivo ao longo da implementação desta experiência no ano de estágio, os alunos estagiários foram solicitados a avaliá-la em três momentos – o final de cada um dos três ciclos de observação (anexos 6, 12 e 17 – Parte A). Para tal foram usados guiões de reflexão sob a forma de questionários, que se encontram divididos em duas partes. A primeira consiste na avaliação das tarefas de formação desenvolvidas, com uma escala de graus de relevância e justificação de respostas. Pretendeu-se orientar a atenção dos alunos estagiários para aspectos relevantes do estudo, evitando desvios para aspectos de menor importância para o mesmo. Na segunda parte, surge um grupo de questões de resposta aberta, sobre sentimentos, opiniões e receios que eventualmente possam ter surgido por parte dos alunos estagiários ao longo dos ciclos do processo formativo, a fim de, atempadamente, se poder discutir colaborativamente qualquer tipo de alteração nos procedimentos e materiais utilizados e minorar qualquer tipo de ansiedade menos positiva. Essas questões incidiram sobre:

- Ambiente de trabalho no núcleo de estágio (ciclos 1, 2 e 3)
- Relação pedagógica com os alunos (ciclos 1 e 2)
- Expectativas e receios face à videogravação (ciclo 1)
- Reacção à videogravação face a receios e expectativas iniciais (ciclo 2)
- Interferência negativa do projecto da supervisora na formação (ciclos 1 e 2)

Estes guiões eram enviados por e-mail para todos os alunos estagiários, a quem era dado um prazo para reenvio das respostas também por e-mail, sendo o seu preenchimento individual. Após a sua leitura e análise, aproveitava sempre para discutir em seminário alguns assuntos que achava conveniente clarificar e/ ou esclarecer junto dos estagiários.

Resta salientar que o último guião (anexo 17) é constituído por duas secções: a secção A corresponde à reflexão sobre o terceiro e último ciclo de formação (anexo 17 – Parte A) e a secção B corresponde à apreciação final da experiência (anexo 17 – Parte B). Esta secção será apresentada no ponto seguinte.

Apresenta-se na Figura 3.8. um exemplo de um destes guiões.

Nome:	Data:
--------------	--------------

O período de férias que se avizinha é sempre muito propício à reflexão...

Lanço-te, com este pequeno guia, um desafio! Para uma percepção mais clara do teu progresso ao longo deste **1º período de formação**, gostaria que reflectisses sobre alguns aspectos da supervisão na disciplina de Alemão.

Por favor, reenvia a resposta por E-mail até ao dia 04 de Janeiro.

1. Relativamente às actividades abaixo apresentadas, assinala o grau de relevância que assumiram para ti e justifica a tua percepção no espaço correspondente.

√ – Actividade relevante para a minha formação
 ? – Actividade pouco relevante para a minha formação
 X – Actividade nada relevante para a minha formação

	Leitura/ explicitação do Projecto de Doutoramento da supervisora da Escola.
	Justificação:
	Preenchimento e discussão dos questionários iniciais sobre Supervisão e Observação de aulas.
	Justificação:
	Leitura de textos teóricos de apoio (Síntese do QECR, Formação inicial de professores, Capítulos 1 e 7 de Vieira et al. 2006 – No Caleidoscópio da Supervisão).
	Justificação:
	Discussão da FAPPE (ficha de avaliação)
	Justificação:
	Actividades sobre um plano de aula de uma ex-estagiária: análise dos objectivos de Munby e da tipologia de papéis pedagógicos; aplicação dos objectivos e tipologia ao plano.
	Justificação:
	Actividades sobre uma aula videogravada da supervisora: definição dos papéis pedagógicos no plano; visionamento com aplicação de uma grelha de observação e confronto de perspectivas antes/após visionamento.
	Justificação:
	Observação de aulas e análise/ experimentação de grelhas de observação
	Justificação:
	Reflexões escritas (portefólio)
	Justificação:
	Elaboração do Plano de Reflexão/ Acção do núcleo de estágio em articulação com o projecto de investigação da supervisora.
	Justificação:
	Outros aspectos relevantes...

2. Como caracterizarias o ambiente de trabalho no núcleo de estágio (estagiários e supervisora)?
3. Como caracterizarias a relação pedagógica da supervisora e estagiários com os alunos de ambas as turmas?
4. Sabendo que iremos proceder à videogravação das vossas aulas, como encaras essa tarefa? Por exemplo, que expectativas e receios sentes?
5. Até ao momento, sentes que o projecto de investigação da tua supervisora de Alemão está a ter alguma interferência negativa na tua formação? Justifica.

Figura 3.8. Guião de avaliação do primeiro ciclo de formação

Considerando os três guiões, foram avaliados pelos alunos estagiários diferentes tipos de tarefas formativas desenvolvidas ao longo da experiência, apresentadas no Quadro 3.3.

Tarefas formativas avaliadas	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
Leitura/ explicitação do Projecto de Doutoramento	√		
Preenchimento/ discussão de questionários	√		
Leitura de textos de apoio	√		
Análise de instrumentos de observação e avaliação	√	√	√
Planificação de aulas com enfoque nos papéis pedagógicos	√	√	√
Observação de aulas com enfoque nos papéis pedagógicos	√	√	√
Uso de grelhas na observação de aulas	√	√	√
Uso de guiões nos momentos de pós-observação		√	√
Vantagens e desvantagens da videogravação		√	
Uso da grelha sobre papéis pedagógicos para planificar aulas		√	√
Recolha da opinião dos alunos sobre as aulas			√
Reflexões pessoais do portefólio sobre processo formativo/ aulas	√	√	√

Quadro 3.3. Tarefas formativas avaliadas nos três ciclos

b) Questionário de apreciação global da experiência

Este questionário, apresentado na Figura 3.9., constitui a 2ª parte do guião de avaliação do 3º ciclo (anexo 17 – Parte B) e foi implementado na fase final do projecto. As questões são de resposta aberta e visam uma avaliação global da experiência. Contemplam a recolha de informação acerca dos seguintes aspectos: relevância do projecto na formação dos estagiários como professores de língua estrangeira; consciencialização e redefinição dos papéis pedagógicos nas suas aulas; impacto da observação de aulas; transferibilidade de algumas actividades para a disciplina de Inglês; utilidade e aplicabilidade da versão final da grelha de observação de papéis pedagógicos; sugestões de melhoria do programa desenvolvido. As respostas dos estagiários foram discutidas em seminário.

<p align="center">B. Apreciação Global da Experiência</p> <p>Agora que o projecto implementado ao longo deste ano lectivo terminou, gostaria que fizesses uma apreciação global da tua experiência, respondendo às questões abaixo colocadas.</p> <p>1. Em que medida foi este projecto importante para a <u>consciencialização</u> dos papéis pedagógicos nas tuas aulas? Que evolução e dificuldades sentiste?</p> <p>2. Em que medida foi este projecto importante para a <u>redefinição</u> dos papéis pedagógicos nas tuas aulas? Que evolução e dificuldades sentiste?</p>
--

3. Como caracterizarias o teu papel no processo de observação de aulas ao longo do ano? Houve mudanças? Se sim, quais e a que se deveram? Se não, porquê?
4. Como caracterizarias o meu papel enquanto supervisora no processo de observação de aulas ao longo do ano? Houve mudanças? Se sim, quais e a que se deveram? Se não, porquê?
5. Em que medida é que a transferência de algumas actividades do projecto para a disciplina de Inglês foi proveitosa?
6. Qual é a tua opinião acerca da utilidade e aplicabilidade da versão final da grelha de observação sobre papéis pedagógicos? Recomendarias o seu uso a outros supervisores e estagiários no futuro? Justifica.
7. Se pudéssemos voltar atrás, e tendo em consideração todo o trabalho envolvido neste projecto, o que mudarias/ achas que poderia ter sido diferente?
8. Utiliza este espaço para outras observações/ comentários acerca do projecto desenvolvido.

Figura 3.9. Apreciação Global da Experiência

3.4.3. Reflexões pessoais

Para além dos guiões atrás apresentados, que exigiam dos alunos uma reflexão sobre as aulas e sobre o processo formativo, foram produzidas reflexões pessoais de forma mais ou menos sistemática, onde os estagiários tinham a liberdade de reflectir sobre qualquer aspecto que considerassem relevante na altura. Estas mesmas reflexões eram partilhadas comigo e, por vezes, serviram para reflexão em seminário, sendo posteriormente colocadas no seu portefólio pessoal (anexos 18, 19, 20, 24, 27, 28, 29, 35, 36, 37, 39, 41 e 43).

3.4.4. Análise da informação

A análise da informação recolhida é de natureza qualitativa e de orientação descritiva – interpretativa. Optou-se por analisar o percurso de cada um dos estagiários, convocando, em cada um dos sub-casos, informação recolhida em diferentes fontes, embora se proceda também a uma síntese final de alguns aspectos considerados mais relevantes. Na análise de cada um dos percursos, segue-se uma organização cronológica que permite observar os processos envolvidos. A informação utilizada em cada um dos sub-casos decorre da análise de diversos materiais, conforme o Quadro 3.4.

Estagiários	Joana	Luís	Marina
Materiais analisados			
1º Ciclo			
Respostas ao questionário “Concepções de Supervisão e de Pedagogia”	√	√	√
Reflexão pessoal		√	√
Respostas ao questionário “Observar, Ser Observado e a Autoscopia”	√	√	√
Reflexão pessoal	√	√	√
Respostas ao guião de apoio à avaliação final do 1º ciclo	√	√	√
Reflexão pessoal	√	√	√
2º Ciclo			
Reflexão pessoal após 1ª aula videogravada	√		
Respostas ao guião de apoio à pós-observação – 2º ciclo	√	√	√
Reflexão pessoal			√
Respostas ao guião de apoio à avaliação final do 2º ciclo	√	√	√
Reflexão pessoal	√		√
3º Ciclo			
Respostas ao guião de apoio à pós-observação – 3º ciclo	√	√	√
Reflexão pessoal	√		√
Respostas ao guião de apoio à avaliação final do 3º ciclo	√	√	√
Respostas ao guião de apoio à reflexão para avaliação final da experiência	√	√	√

Quadro 3.4. Materiais analisados por estagiário

Os processos de análise foram os seguintes:

- Interpretação de respostas fornecidas aos questionários, guiões de observação e guiões de avaliação dos ciclos
- Triangulação da informação obtida nesses instrumentos com informação complementar: registos de observação, registos reflexivos e excertos dos seminários audiogravados
- Análise dos processos reflexivos evidenciados em vários tipos de registo efectuados ao longo dos 2º e 3º ciclos: guiões de observação, guiões de avaliação dos ciclos, avaliação final da experiência e reflexões pessoais

A partir do 2º ciclo, e devido ao facto do 2º e 3º ciclos incidirem especificamente sobre as aulas leccionadas e videogravadas dos alunos estagiários, procedi a uma análise dos seus registos com base nos processos reflexivos propostos por Smyth (1989, 1992), de acordo com um dos objectivos do estudo, relativo ao papel da observação na promoção da reflexividade profissional. Os materiais analisados foram os seguintes: guiões de apoio à avaliação do 2º e 3º ciclos (anexos 12 e 17 – Parte A), avaliação final da experiência (anexo 17 – Parte B), guiões de apoio às pós-observações dos 2º e 3º ciclos (anexos 8, 9, 10, 14, 15 e 16) e reflexões pessoais de cada aluno estagiário (anexos 20, 24, 39, 41 e 43).

Para analisar estes materiais, apoiei-me nos quatro processos de reflexão apresentados por Smyth, a saber: (1) *descrição* (o que faço?), (2) *interpretação* (qual é o sentido do ensino que ministro?); (3) *confronto* (o que explica e que implicações tem o modo como ensino?); e (4) *reconstrução* (como poderia fazer de outra maneira? Porquê e com que implicações?). Este autor ressalta que através destes processos reflexivos é-nos permitido detectar as diferenças entre o que fazemos e uma ideia emancipatória da educação, para um desenvolvimento mais integral a nível profissional e pessoal. Na análise, substituiu-se o termo “confronto” por “problematização” por parecer mais claro.

No âmbito dos quatro processos reflexivos, defini indicadores mais específicos apresentados no Quadro 3.5. e que se assemelham a outros usados em estudos do discurso reflexivo na supervisão (v. por exemplo Barbosa, 2003). A aplicação da grelha aos registos dos estagiários foi efectuada por unidade frásica, o que permitiu um levantamento quantitativo dos processos reflexivos dos alunos estagiários nos registos escritos analisados. A cada unidade frásica pode corresponder mais do que um processo reflexivo, dependendo do seu conteúdo.

Dimensões da reflexão	Indicadores
I. Descrição	1.1. Introduz o tópico/ contextualiza 1.2. Descreve o que aconteceu na aula 1.3. Descreve o que aconteceu no processo de formação
II. Interpretação	2.1. Exprime opinião sobre o que se passou na aula, justificando 2.2. Exprime opinião sobre o processo de observação, justificando 2.3. Exprime opinião sobre o processo formativo, justificando
III. Problematização	3.1. Questiona-se acerca da sua prática/ desenvolvimento profissional, suas implicações, incongruências/ dilemas (relação objectivos/ resultados) e aspectos a reformular e/ou bem sucedidos
IV. Reconstrução	4.1. Define/ aponta rumos alternativos de acção/ desenvolvimento profissional

Quadro 3.5. Processos e indicadores de reflexão

O Quadro 3.6 apresenta a relação entre as fontes de informação e a análise efectuada nas diferentes dimensões do estudo.

	Concepções de supervisão, pedagogia e observação	Experiências de observação (2º e 3º ciclos)	Avaliação dos processos formativos	Avaliação do impacto da experiência	Processos reflexivos (2º e 3º ciclos)
Fontes	.Questionários .Reflexões pessoais	.Grelha de observação .Guiões de apoio à pós-observação .Reflexões pessoais	.Guiões de apoio à avaliação final do 1º, 2º e 3º ciclos .Reflexões pessoais	.Guião de apoio à avaliação do impacto da experiência .Reflexões pessoais	.Guiões de apoio à pós-observação .Guiões de apoio à avaliação final do 2º e 3º ciclos .Guião de apoio à avaliação do impacto da experiência .Reflexões pessoais
Análise	Interpretação de respostas, complementada com excertos de registos reflexivos	Interpretação de respostas, complementada com excertos de registos reflexivos e dos seminários audiogravados	Interpretação de respostas, complementada com excertos de registos reflexivos	Interpretação de respostas, complementada com excertos de registos reflexivos	Categorização e contagem dos registos

Quadro 3.6. Análise da informação

3.5. CRITÉRIOS DE QUALIDADE DO ESTUDO

Pretende-se aqui reflectir sobre como algumas limitações do estudo de caso foram contornadas, tendo como base de referência as desvantagens que lhe são usualmente associadas, apontadas por Denscombe (1998: 40), e os conceitos de credibilidade, validade, triangulação e rigor ético (Burton e Bartlett, 2005: 26-31), relacionados com princípios de qualidade de um estudo de caso.

Sabendo que diferentes tipos de investigação implicam diferentes entendimentos de qualidade, alguns autores destacam a natureza específica dos estudos de tipo naturalista ou interpretativo e propõem perspectivas que nos auxiliam na reflexão sobre implicações dos estudos onde são produzidos tipos de saber diferentes. Com base em Shulman (1986) e Biddle e Anderson (1986), Vieira (1998) identifica um conjunto alargado de saberes que a investigação naturalista tende a produzir e que estão de alguma forma presentes também no estudo realizado: proposições empíricas, construções conceptuais, proposições morais e ideológicas,

inferências e observações de natureza empírica ou intuitiva, inovações práticas e exemplares da prática.

Guba e Lincoln (1988), ao analisarem a questão da verdade da investigação de tipo naturalista, substituem os tradicionais conceitos de “validade interna”, “validade externa”, “fiabilidade” e “objectividade” por conceitos mais adequados àquele paradigma: “credibilidade”, “transferência”, “consistência” e “confirmação”. Já Van Lier (1996) propõe a substituição dos conceitos de “fiabilidade” e “validade” por “adequação” (dos argumentos e das evidências) e “valor” (teórico e social), que aponta como critérios mais adequados aos estudos de tipo etnográfico. Quanto ao conceito de “generalização”, este autor relativiza a sua importância no contexto de sala de aula, tendo sido um dos principais impulsionadores.

No quadro 3.7. (organizado à luz de Vieira, 1998: 205), sintetizam-se as estratégias metodológicas utilizadas para elevar o grau de qualidade do estudo. As estratégias são definidas com enfoque no programa de formação e de investigação apresentado para este estudo, em função dos objectivos principais da investigação. São considerados cinco critérios de qualidade, estando associado a cada um uma questão principal (Vieira, op. cit: 204-206):

1. Consistência: que grau de consistência de resultados seria de esperar se o estudo fosse replicado ou fossem re-analisados os dados obtidos?
2. Confirmação: até que ponto são os resultados isentos de enviesamento e, como tal, plausíveis e passíveis de confirmação?
3. Credibilidade: como podemos afirmar que os resultados do estudo derivam da intervenção e são, portanto, creíveis?
4. Transferência: até que ponto são os resultados passíveis de transferência?
5. Rigor ético: a que procedimentos de ordem ética obedece o estudo, isto é, como é assegurada a legitimidade moral nas decisões tomadas?

Este último critério, menos referido na literatura, é de indiscutível importância (Walker, 1993; Bogdan e Biklen, 1994; Soltis, 1989; Smith, 1990). Nada pode ser mais negativo para um profissional do que ser associado a práticas de falta de ética (Bogdan e Biklen, op. cit.: 49).

Os cinco critérios aplicam-se a três momentos do estudo:

1. Desenho da Experiência: elaboração/ concepção do programa (desenho emergente)

2. Recolha de Informação: fase da implementação do programa, incluindo a recolha de dados
3. Análise da Informação: análise e interpretação do produto e do processo

Em cada um destes momentos, recorreu-se às estratégias apresentadas no Quadro 3.7., que constituem respostas às questões formuladas para cada critério de qualidade. Segue-se uma explicitação dos critérios e estratégias principais, no âmbito de cada um deles.

1. Consistência

O objectivo da aplicação deste critério é minimizar os erros e interpretações enviesadas. Pretende-se assegurar que as operações de um estudo, tal como os procedimentos de recolha de dados, que devem ser diversificados, podem ser repetidos com os mesmos resultados. É, por isso, importante a existência da triangulação de fontes e perspectivas, como se procurou fazer, o que facilita uma perspectiva multifacetada de um dado fenómeno, elevando o grau de confiança do investigador nos resultados obtidos.

Yin (1994) propõe a construção de uma base de dados e a descrição de todos os procedimentos seguidos. Relatar todos os procedimentos e tornar a sua aplicabilidade o mais visível possível são formas de abordar o problema. Assim, no estudo aqui descrito, todos os procedimentos são explicitados, sendo apresentados todos os documentos usados ou produzidos. Por outro lado, a informação é analisada à luz do contexto do estudo, o que permite compreender os limites da sua replicação.

2. Confirmação

Este critério, relacionado com questões de objectividade, incide sobre uma das preocupações acerca do método estudo de caso e que consiste na falta de rigor que possa eventualmente ocorrer quando o investigador permite evidências equívocas ou pontos de vista

CRITÉRIOS DE QUALIDADE	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS		
	DESENHO DA EXPERIÊNCIA	RECOLHA DE INFORMAÇÃO	ANÁLISE DA INFORMAÇÃO
1. Consistência Que consistência de resultados seria de esperar se o estudo fosse replicado ou re-analisados os seus resultados?	- Planificação das actividades de formação	- Recurso a diversas fontes - Documentação da investigação	- Explicitude de procedimentos e resultados - Definição de critérios de análise - Confronto de evidência
2. Confirmação	- Planificação das actividades de	- Recurso a diversas fontes	- Explicitude de procedimentos e

Até que ponto são os resultados função do que se pretendia medir, isentos de enviesamentos e, como tal, plausíveis e passíveis de confirmação?	<p>formação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Negociação de decisões e procedimentos 	<ul style="list-style-type: none"> - Documentação da investigação - Negociação de decisões e procedimentos 	<p>resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definição de critérios de análise - Confronto de evidência - Negociação de interpretação - Análise cronológica do percurso dos estagiários
<p>3. Credibilidade</p> <p>Como podemos afirmar que os resultados derivam da intervenção e são, portanto, creíveis?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Validade de conteúdo do programa de formação - Validade de conteúdo dos instrumentos de observação - Duração do programa (ao longo de um ano) e sua adequação ao contexto - Negociação de decisões e procedimentos 	<ul style="list-style-type: none"> - Recurso a diversas fontes - Documentação da investigação - Observação sistemática - Negociação de decisões e procedimentos 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitude de procedimentos e resultados - Confronto de evidência - Negociação de interpretação - Análise cronológica do percurso dos estagiários
<p>4. Transferência</p> <p>Até que ponto são os resultados passíveis de transferência?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Articulação do programa com o regulamento de estágio e a estratégia formativa da Universidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização contextual - Documentação da investigação 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitude de procedimentos e resultados - Relação dados-contexto (generalização a contextos idênticos) - Relação dados-teoria (generalização analítica)
<p>5. Rigor Ético</p> <p>Como se assegura a legitimidade ética das decisões e procedimentos do estudo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Articulação do programa com o regulamento de estágio e a estratégia formativa da Universidade - Contactos prévios com a escola (explicitação do projecto e obtenção de autorização e condições de realização) - Explicitação do projecto perante os alunos estagiários - Clarificação de expectativas face à investigação - Negociação de decisões e procedimentos 	<ul style="list-style-type: none"> - Relação alunos estagiários-investigadora/supervisora de tipo colaborativo - Sensibilização contínua dos alunos para a investigação - Adaptação das actividades ao contexto(desenho emergente) - Avaliação contínua do programa - Investigação ao serviço da formação e da pedagogia 	<ul style="list-style-type: none"> - Confidencialidade dos dados - Negociação de interpretação - Acesso dos alunos estagiários aos materiais e conclusões da investigação - Participação dos alunos estagiários em acções de divulgação da investigação - Oferta de exemplar da dissertação aos alunos estagiários e à escola (após defesa pública)

Quadro 3.7. Critérios de qualidade do estudo e estratégias metodológicas

enviesados que influenciam a direcção dos resultados. Utilizaram-se, por isso, duas táticas principais sugeridas por Yin (op. cit.): (a) o uso de múltiplas fontes de evidência; (b) a utilização de uma cadeia de evidência. Cabe ao investigador seleccionar os meios e as fontes mais adequadas para o caso específico e demonstrar que os meios seleccionados permitem analisar as alterações verificadas (Yin, 1994: 42). No âmbito desta investigação, as mudanças em estudo são as que dizem respeito ao desenvolvimento pessoal e profissional de três jovens estagiários. A especificidade do caso, relacionado com a natureza do programa de formação, ditou a selecção das fontes. Considerou-se que a análise de registos escritos e orais dos processos reflexivos dos intervenientes no processo poderiam fornecer informação suficiente e detalhada capaz de demonstrar as transformações ocorridas, bem como evidenciar alguns dos mecanismos que as facilitaram/dificultaram. As múltiplas fontes de evidência permitem também obter múltiplas

representações do mesmo fenómeno. A maior vantagem na utilização de várias fontes de evidência está na possibilidade em desenvolver linhas convergentes de compreensão. Trata-se de um processo de triangulação, fundamental para tornar os resultados mais convincentes e plausíveis (Yin, op. cit.: 97).

No caso do presente estudo, importa considerar três aspectos potencialmente problemáticos: o efeito do observador, a subjectividade das percepções do real e a negociação do acesso à informação. O efeito do observador foi, logo desde o início, minimizado, devido ao facto da observadora/ investigadora e os alunos estagiários/ observadores estarem em constante situação de observador/ observado. A investigadora assumia paralelamente o papel de supervisora, mantendo um contacto diário e próximo com os estagiários, e de professora da turma onde se realizou a investigação, desempenhando ora o papel de observadora, ora de observada, e mantendo assim uma relação estreita e de proximidade com os elementos da turma e com o núcleo de estágio. No entanto, ciente da possibilidade de haver alterações e reacções a nível dos comportamentos dos sujeitos (tanto dos alunos estagiários como dos alunos), tais como um certo embaraço e atitudes defensivas, resultantes do facto de estarem a ser videogravados, acreditou-se que com a recorrência da gravação este efeito de estranheza inicial e a sua interferência nos comportamentos iriam diminuir, o que se confirmou.

Para minimizar a inferência subjectiva das percepções do real, recorreu-se a diferentes tipos de triangulação (Cohen et al., 2000: 272): triangulação metodológica (inquérito, observação, registos orais e escritos) e triangulação de perspectivas (a investigadora/ supervisora e os alunos estagiários), de modo a elevar a credibilidade da informação filtrada por uma variedade de perspectivas ou “lentes” (Burnaford, 2000).

Procurou-se também manter uma cadeia de evidência. O princípio que lhe está subjacente é baseado numa noção semelhante à que é usada pelas investigações criminais e que consiste em permitir que um observador externo siga a derivação de qualquer evidência, desde as questões iniciais de investigação até às últimas conclusões do estudo de caso ou vice-versa. Este observador externo deverá ser capaz de traçar os passos dados em qualquer uma das direcções (Yin, op. cit.: 102). Nesta perspectiva, optou-se por analisar cada um dos percursos formativos com base em informação recolhida em diferentes fontes, seguindo-se uma organização cronológica que permita ao leitor acompanhar de perto esse percurso.

3. Credibilidade

No que diz respeito a esta investigação, a questão da credibilidade ou validade interna não se coloca em termos de relação causa-efeito. Essa lógica não é aplicável aos estudos descritivos ou exploratórios dado que a sua maior preocupação não é, de facto, fazer afirmações causais. Trata-se de realizar inferências, ou seja, o investigador infere que um dado acontecimento resultou de uma ocorrência anterior, baseado numa entrevista ou em evidências documentais, recolhidas como sendo parte do estudo (Yin, 1994: 43). As questões que o desenho da investigação deve antever são precisamente se a inferência estará correcta, se todas as explicações plausíveis foram consideradas, se a evidência é convergente e se parece ser incontestável. Um plano de investigação que tenha antecipado todas estas questões, tem, assim, construída uma base de sustentação relativamente sólida que lhe permite lidar com a questão da validade interna.

Porém, as estratégias específicas que permitem garantir esse grau de validade são difíceis de identificar, especialmente em estudos de caso. Nesta investigação, a validade de conteúdo do programa de formação e dos instrumentos usados, o recurso a diversas fontes de evidência e a sua análise cronológica foram estratégias importantes. Por outro lado, a continuada negociação de interpretações através da reflexão conjunta dos participantes também permite dizer que as conclusões apresentadas correspondem autenticamente a alguma realidade reconhecida pelos próprios participantes, não sendo unicamente uma construção da mais ou menos fértil imaginação do investigador. Finalmente, o processo de documentação da investigação é condição indispensável para a sua interpretação e avaliação da sua qualidade, tal como afirmam Glaser e Strauss (1967: 232-233): “The researcher and His readers thus share a *joint responsibility*. The researcher ought to provide sufficiently clear statements of theory and description so that readers can carefully assess the credibility of the theoretical framework he offers”.

4. Transferência

Este critério tem sido uma das maiores barreiras em estudos de caso. Geralmente, os críticos afirmam que os estudos de caso oferecem uma base pouco sólida para a generalização. Essa posição está normalmente sustentada no contraste implícito que é feito com as sondagens, onde uma amostra permite a generalização para um universo maior. Porém, esse contraste não é, de todo, correcto, na medida em que as sondagens se baseiam em generalizações estatísticas, enquanto os estudos de caso partem de generalizações analíticas (Yin, 1994: 43). A

generalização desejada, de tipo analítico, aplica-se apenas a afirmações e enunciações teóricas que podem contribuir para a (re)construção do conhecimento e das teorias prévias.

Uma das questões que frequentemente se coloca está relacionada com a impossibilidade de generalizar a partir de um único caso. Porém, a mesma questão poderia ser colocada acerca de um estudo experimental ou quasi-experimental. A verdade é que não se generaliza a partir de uma única experiência. Os factos científicos raramente são baseados numa só experiência. Ela deve ser replicada várias vezes até se poder formar uma teoria.

A mesma abordagem pode ser aplicada ao estudo de caso. Tal como numa investigação experimental, a experiência não representa uma amostra e o objectivo do investigador é expandir e generalizar teorias e não enumerar frequências. Não se pretende fornecer estatísticas universais, mas tão apenas generalizar a afirmações ou enunciações teóricas e não a populações ou universos (Yin, op. cit.: 21). A generalização que se ambiciona, no âmbito dos estudos de caso, é, conforme se referiu, analítica e não estatística. A lógica da replicação, no caso do desenho de estudos de caso múltiplos, permite realizar algumas inferências sustentadas nas semelhanças encontradas em cada caso.

Nesta mesma linha de pensamento, Punch (1998) considera a existência de duas formas de generalizar os resultados de um estudo de caso:

a) Conceptualizar: significa, no pensamento do autor, que na condução do caso o investigador está mais preocupado em interpretar do que em descrever, ou seja, em chegar a novos conceitos que expliquem algum aspecto particular do caso que analisa.

b) Desenvolver proposições ou hipóteses: significa que o investigador, baseado no seu caso, consegue avançar uma ou mais proposições/hipóteses novas que liguem/relacionem conceitos ou factores dentro do caso.

Neste estudo, admite-se que a metodologia formativa seja transferível para situações semelhantes, com resultados possivelmente próximos dos que aqui foram observados.

5. Rigor Ético

Vieira (1998) refere que os problemas éticos da investigação são um dos aspectos ainda pouco salientados pelos investigadores, embora em qualquer uma das decisões que o investigador tome este aspecto acabe por inevitavelmente estar presente. No estudo, as questões de foro ético, colocaram-se relativamente a alguns aspectos principais da investigação, a seguir explicitados:

a) Formação dos alunos estagiários: este projecto surgiu da necessidade que fui sentindo relativamente à formação inicial dos professores em ano de estágio. Assim, o projecto foi elaborado indo ao encontro de orientações e objectivos traçados pela comissão de estágio que integrava, de forma a promover uma prática reflexiva e orientada por uma visão pedagógica centrada na autonomia. O projecto e o seu tema foram discutidos e analisados com os alunos estagiários, com a Supervisora de Inglês da escola, com o Supervisor de Alemão da Universidade e com a Presidente da Comissão de Estágio, que, por sua vez, exercia as funções de orientadora do estudo e de Supervisora de Inglês da Universidade, tendo acompanhado este núcleo ao longo de todo o ano lectivo. Assim, no contexto do presente estudo, a formação dos alunos estagiários representou uma vertente de relevo que resultou de um trabalho colaborativo baseado no respeito pelos indivíduos, ao longo do qual a sua autonomia pessoal e os estilos de aprendizagem foram emergindo, tendo-se mostrado esta opção adequada sob o ponto de vista ético e profissional.

b) Institucionalização da experiência: os meus contactos prévios com a escola no sentido de dar a conhecer o projecto e obter autorização e condições para a sua realização criou uma base de acordo institucional que facilitou a investigação. Por outro lado, a articulação deste programa de formação com o regulamento de estágio e a estratégia formativa da Universidade do Minho, representada pela Presidente da Comissão de Estágio, quer como Presidente, quer como Supervisora de Inglês do mesmo núcleo, e do Supervisor de Alemão, proporcionaram um trabalho colaborativo e integrador dos principais objectivos que subjazem à formação inicial dos alunos estagiários e que são comuns a este estudo. Assim, o estudo foi acompanhado e autorizado por todas as instituições envolvidas, o que eticamente se recomenda quando um estudo envolve diferentes instituições.

c) “Interferência” da investigação no processo de ensino/aprendizagem dos alunos: sobre este aspecto temos de salientar o facto do estudo ter sido desenvolvido numa turma que já estava habituada a trabalhar com alunos estagiários, no âmbito da disciplina de Alemão. Por outro lado, tratando-se de um tema tão actual e abrangente como a (re)definição dos papéis pedagógicos com vista à promoção de uma pedagogia para a autonomia, não houve qualquer tipo de interferência no cumprimento dos conteúdos programáticos, mas sim nas formas de actuar em sala de aula: maior partilha de saberes e poderes, maior lugar e espaço para negociação de saberes e de actividades, maior envolvimento dos alunos nas actividades e na sua própria avaliação. Todo o estudo se desenvolveu em prol dos alunos, a fim de se criar um

ensino/aprendizagem realmente orientado para a sua autonomia. Do ponto de vista da formação dos estagiários, houve a preocupação constante de sujeitar os procedimentos investigativos às suas finalidades, ou seja, a investigação foi colocada ao serviço da formação e não o inverso. Esta questão foi sendo discutida com os alunos estagiários, a fim de resolver algum eventual problema neste âmbito, que não se verificou.

d) Uso da informação obtida: as questões relativas à negociação do acesso à informação, incluindo as questões de anonimato e confidencialidade (não só relativamente aos alunos estagiários, mas também aos alunos, que foram igualmente sujeitos às videograções), foram objecto de negociação com os participantes, garantindo, assim, o cumprimento rigoroso de um código de ética e de conduta essenciais a este tipo de investigação. O anonimato foi totalmente mantido para os alunos, mas não para os alunos estagiários, que fizeram questão de que, ao longo de toda a investigação, na análise e apresentação de resultados, surgissem sempre os seus nomes, o que se fica a dever, em meu entender, ao clima de diálogo e colaboração criado e ao facto da experiência ter proporcionado vivências positivas. Assegurou-se o consentimento dos encarregados de educação quanto à videogração de aulas. Estas videograções e as gravações áudio das sessões de pós-observação foram única e exclusivamente utilizadas para fins formativos e/ou investigativos. Por fim, o carácter público dos dados recolhidos para efeitos de elaboração deste relatório foi aceite sem reservas pelos participantes.

Com a apresentação de estratégias usadas para garantir a qualidade do estudo, termino este capítulo dedicado à metodologia, ao longo do qual foram abordados cinco aspectos fundamentais que permitem uma melhor compreensão da investigação realizada:

1. Contexto do estudo
2. Posicionamento paradigmático e tipo de estudo
3. Programa de formação e investigação
4. Estratégias de recolha e análise da informação
5. Critérios de qualidade do estudo

No capítulo seguinte, passarei à análise da informação recolhida ao longo do programa desenvolvido.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE PERCURSOS FORMATIVOS

A análise da informação consiste na actividade que o investigador desenvolve na selecção e organização da informação recolhida com a finalidade de obter conhecimento e de a tornar compreensível aos outros (Bogdan & Biklen, 1994). Após o término da fase empírica do estudo, agruparam-se cronologicamente os documentos relativos a cada um dos estagiários (sub-casos) (cf. Quadros 3.4 e 3.6 do capítulo anterior): os questionários iniciais sobre concepções dos estagiários, as grelhas e guiões da observação das aulas videogravadas, as reflexões pessoais e as avaliações dos ciclos. Na leitura dos dados identificaram-se temas organizadores do discurso dos estagiários, largamente determinados pelas orientações fornecidas para os registos. Categorizaram-se, ainda, alguns dos registos reflexivos dos 2º e 3º ciclos, de acordo com os processos de reflexão definidos com base em Smyth (cf. Quadro 3.5 do capítulo anterior), procedendo-se à contagem dos movimentos de reflexão observados. Foram também ouvidas as gravações áudio das sessões de pós-observação dos 2º e 3º ciclos formativos, das quais se apresentam excertos ilustrativos de algumas das dimensões da formação, nomeadamente relativas à reflexão conjunta sobre os papéis pedagógicos⁵.

A apresentação de cada sub-caso está organizada do seguinte modo:

- Concepções de supervisão e pedagogia
- Concepções de observação de aulas
- Avaliação do processo formativo – 1º ciclo
- A 1ª experiência de observação com recurso à videogravação
- Avaliação do processo formativo – 2º ciclo
- A 2ª experiência de observação com recurso à videogravação
- Avaliação do processo formativo – 3º ciclo
- Impacto da experiência

A ordem da apresentação dos casos não obedece a nenhum critério, tendo-se optado pela ordem alfabética dos nomes dos estagiários – Joana, Luís e Marina. No final do capítulo, apresenta-se uma síntese comparativa da informação em função dos objectivos de investigação do estudo.

⁵ Alguns destes excertos reportam-se a momentos de discussão entre os estagiários, identificados pela sigla do seu nome, e outros reportam-se a momentos em que eu estou presente, sendo identificada pela sigla SE (Supervisora da Escola).

O texto deste capítulo é de natureza narrativa, procurando descrever e interpretar o processo de formação. Assim, o cruzamento dos dados e sua interpretação com elementos do quadro teórico é feito preferencialmente em notas de rodapé, evitando quebrar o fluxo do texto, onde se dá prioridade à apresentação dos percursos formativos dos estagiários.

4.1. O PERCURSO FORMATIVO DA JOANA

Para proceder à apresentação da Joana, utilizo o texto que a própria escreveu e que consta no seu portefólio individual de estágio:

O meu nome é Joana Filipa da Costa Gomes e tenho 23 anos. Nasci a 01 de Novembro de 1984 em Vila das Aves, lugar onde ainda resido com os meus pais e a minha irmã, embora só ao fim de semana, uma vez que durante a semana fico na Póvoa de Varzim devido à proximidade da escola.

Além do estágio, mantenho há já dois anos um part-time numa loja de animais ao fim de semana. Adoro lá trabalhar e, enquanto conseguir conciliar as duas coisas, vou fazer esforços para lá continuar até ter colocação numa escola depois do estágio (assim o espero, embora não esteja nada fácil...). Como deve dar para reparar, os meus tempos livres não são muitos mas quando consigo ter algum tempo para mim, gosto de ver um bom filme, ouvir música, e, acima de tudo, estar com o meu namorado e com os meus amigos. Gosto muito de praticar desporto mas, desde que entrei para a universidade que não tenho tido muito tempo para o fazer.

O que mais gosto de ver numa pessoa é o ser-se sincero, humilde, leal, puro de coração, sentimentos e ideias e o saber-se respeitar cada um e o seu espaço, independentemente de quaisquer diferenças que possam existir (o bom está em sermos todos diferentes... se fossemos todos iguais, que piada tinha o mundo?). Não suporto pessoas cínicas, convencidas, arrogantes, mentirosas e que arranjam problemas com os outros apenas por benefício próprio, não se importando se podem magoar e fazer sofrer desde que atinjam os seus objectivos.

Como todas as pessoas, eu também tenho os meus defeitos, entro os quais ser teimosa e preguiçosa (muito...). Como virtudes tenho a simpatia com que trato qualquer pessoa e o meu gosto por ajudar os outros quando posso. (Joana – “Um pouco sobre mim...”).

4.1.1. Concepções iniciais de supervisão e de pedagogia

Como primeiro momento de confronto e partilha de concepções e de saberes, o grupo iniciou o seu processo formativo respondendo ao questionário “Concepções de Supervisão e Pedagogia”. As respostas a este questionário foram discutidas num seminário com a presença

de todos os elementos, no dia 13 de Setembro de 2007. Após este seminário, e sob minha proposta, todos os alunos estagiários efectuaram uma reflexão escrita, de carácter livre, sobre os aspectos que mais lhes chamaram a atenção ao longo do seminário. Ao longo da análise deste primeiro questionário da Joana, irei, pontualmente, cruzar as suas respostas com alguns aspectos presentes nesta sua reflexão individual.

O primeiro grupo de questões é constituído por inícios de frase que cada aluno estagiário deveria completar com as suas opiniões pessoais. As frases abordam aspectos relacionados com a temática da supervisão, tais como: perspectiva geral sobre a supervisão, funções do supervisor e aluno estagiário no processo supervisivo, a relação entre o supervisor e aluno estagiário e os papéis de ambos relativamente à avaliação do aluno estagiário. Seguem-se as questões e as respostas da Joana.

A. Complete as frases seguintes:

- 1. A supervisão é...** o processo em que um professor mais experiente (o supervisor) ajuda um professor menos experiente, como um estagiário, a desenvolver as suas capacidades profissionais.
- 2. As principais funções do supervisor são...** ajudar um professor a melhorar a sua performance em sala de aula, indicando-lhe os erros cometidos e sugerindo formas de corrigir esses mesmos erros. Além disso, o supervisor deverá ainda ajudar o professor com as suas dificuldades, como por exemplo de preparação de aulas.
- 3. As principais funções do(a) aluno(a) estagiário(a) no processo de supervisão são...** expor todas as suas dúvidas sem constrangimentos, para que assim o supervisor o possa ajudar.
- 4. A relação entre o supervisor e o(a) aluno(a) estagiário(a) deve ser...** de confiança e sinceridade. Desta forma o aluno não se sentirá tão constrangido quando o supervisor assistir às suas aulas e deverá ser dito tudo aquilo que estiver certo ou errado de forma sincera e directa.
- 5. O papel do supervisor na avaliação do(a) aluno(a) estagiário(a) é...** muito importante, uma vez que é ele quem poderá melhor ver e/ou determinar se o aluno estagiário está de facto apto para exercer a profissão.
- 6. O papel do(a) aluno(a) estagiário(a) na sua avaliação é...** mostrar as suas capacidades para exercer a profissão.

Quanto à perspectiva geral de supervisão, destaco a perspectiva prática que a Joana apresenta na sua resposta. Enfatiza a função do supervisor como elemento facilitador do desenvolvimento das “capacidades profissionais” do estagiário, que, neste caso, se encontravam ainda em estado embrionário, devido ao processo formativo se encontrar no início. Fica evidente

que a Joana está à espera que o supervisor sirva, primordialmente, como agente de auxílio, alguém mais experiente, que durante o processo formativo apoie o aluno estagiário no desenvolvimento das suas competências. Na sua reflexão individual e relativamente à supervisão na sua generalidade, a Joana reforça a perspectiva positiva que sempre foi demonstrando: “... penso que a supervisão só poderá trazer coisas positivas na nossa formação profissional (...)”. A perspectiva da Joana, na generalidade, aproxima-se da que é apresentada por Alarcão e Tavares (2003) e Vieira (1993a)⁶.

Nas respostas obtidas ganha destaque a figura do supervisor, face ao qual a Joana tem uma notória expectativa de que ele seja um elemento sabedor e experiente que deve ajudar, salientando o papel mais receptivo do estagiário, que seguirá as orientações que lhe forem dadas. Esta perspectiva surge reforçada na sua reflexão individual, onde a Joana refere que pelo menos no início é fundamental que o supervisor “guie” o processo, devido à inexperiência dela e maior experiência da supervisora. Esta perspectiva do supervisor como alguém mais sabedor e como um guia é a que encontramos nos textos de Alarcão e Tavares (2003), Alarcão e Sá-Chaves (1994), Amaral et. al. (1996), Glickman (1990), Rasco (1999), Sá-Chaves (1994), Vieira (1993) e Wallace (1991), entre outros⁷.

Quanto ao tipo de ambiente desejado pela Joana durante o processo formativo, ela pretende que seja “de confiança e de sinceridade”, pois tal como refere, só assim é que se encontram reunidas as principais condições para que o aluno estagiário fale abertamente e aceite o que o supervisor lhe tiver a apontar, por exemplo após uma aula observada. Predomina a figura do supervisor, embora o tipo de discurso desejado seja o de franqueza e abertura de ambas as partes. Há aqui um igualar do tipo de comunicação desejada pelos intervenientes.

⁶ Para Alarcão e Tavares (2003), a supervisão relaciona-se com: “(...) o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (op. cit.: 18). Segundo Vieira (1993a), a supervisão é: “(...) uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (op. cit.: 28). Assim, a supervisão constitui-se como reguladora da construção do conhecimento pessoal e profissional, o qual é processado e (re)construído de forma cíclica pelos intervenientes, neste caso, no núcleo de estágio, na interacção com o meio e com opiniões emergentes do contexto que os levarão a reconceptualizar a informação que já detêm. Nesta concepção supervisiva, o diálogo entre a teoria e a prática potencia a mudança das concepções e das práticas dos alunos estagiários no processo formativo e, por outro lado, destaca-se uma visão humanista ao salientar a dimensão pessoal do formando no processo supervisivo.

⁷ Segundo Amaral et al. (1996: 93), o supervisor surge como alguém que deve auxiliar, organizar e desenvolver capacidades do, e no, professor, tornando-se, por isso, um elemento chave de todo o processo. De acordo com Wallace (1991), Alarcão e Sá-Chaves (1994), Sá-Chaves (2000), Alarcão e Tavares (2003) e Vieira (1993a), o supervisor surge, acima de tudo, como um colega, alguém mais experiente e com saberes mais consolidados, que acolhe o professor e que procura promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional, ao mesmo tempo que ele próprio também se desenvolve.

Este ponto é retomado na reflexão individual com algum relevo, onde a Joana reforça novamente a ideia de um ambiente de confiança, onde todos devem dizer o que pensam de forma directa e sincera. Embora considere que ainda não existia na altura esse tipo de relacionamento, devido a ainda estarmos todos a conhecer-nos, ela demonstra, no entanto, que tal ambiente irá ser possível, referindo-se até ao supervisor como “amigo”, o que acentua este seu desejo de proximidade nas relações humanas, que pela sua perspectiva, irá facilitar todo o processo de aprendizagem. Aqui, a Joana destaca a importância e as vantagens que o trabalho em grupo, isto é, colaborativo e partilhado, trará para o seu processo formativo. Esta é a visão apresentada em diversos autores, tais como Shulman (1993), que realça a importância da aprendizagem em contextos colaborativos; Hargreaves (1998), que realça as potencialidades das relações colaborativas; Fullan e Hargreaves (2001), que, no trabalho colaborativo, destacam ainda a análise crítica das práticas no sentido de as melhorar; e Boavida e Ponte (2002), que referem que é imprescindível o apoio do grupo de trabalho para superar dificuldades sentidas na prática. Também Day (2001) e Roldão (2007b) consideram a colaboração como elemento essencial para o desenvolvimento profissional do professor. Vários autores destacam este lado afectivo-relacional no processo supervisivo, por o considerarem facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do formando (Alarcão e Tavares, 2003; Amaral et al., 1996; Brooks, 1996; Elliot e Calderhead, 1994; Galvão, 1996; Oliveira, 1992; Smith e Ardle 1994; Vieira, 1993a)⁸.

Sobre o último aspecto, o papel do supervisor e do estagiário na avaliação, a Joana salienta que o supervisor é aquele que melhor poderá “ver” e “determinar” a aptidão, ou não, do aluno estagiário para o exercício da profissão. Mais uma vez, a grande responsabilidade está nas mãos do supervisor, que detém o poder e a responsabilidade de avaliar esta aptidão. Por outro lado, o aluno estagiário deve “mostrar” as capacidades que possui para “exercer a profissão”. Esta perspectiva afasta-se de uma concepção de avaliação como processo dialógico e participado pelo estagiário, o qual deverá estar envolvido no processo avaliativo, que se pretende assente em valores como a liberdade, responsabilidade, criticidade, cooperação e justiça, características de uma relação democrática (Moreira, 2005: 102)⁹.

⁸ A dimensão afectivo-relacional da relação supervisiva tem vindo a ser alvo de atenção de diversos estudiosos, por a considerarem um dos factores determinantes do sucesso da supervisão (Oliveira, 1992; Galvão, 1996; Alarcão e Tavares, 2003), daí que abertura, autenticidade, atitudes de encorajamento, solidariedade, colaboração e interajuda deverão pautar a relação supervisor-alunos estagiários. Smith e Ardle (1994) também defendem que este tipo de relacionamento surja assente no respeito mútuo, na confiança e na preocupação genuína.

⁹ Vieira (1993a) refere que “(...) avaliar significa formular (verbalmente ou não) um juízo de valor sobre algo; a avaliação, sempre subjacente no processo de supervisão, deve ser encarada no seu sentido formativo e não de

Em suma, a Joana destaca a figura do supervisor como elemento principal do processo supervisivo, como detentor de mais experiência e saber, que deve auxiliar e avaliar o aluno estagiário. Por outro lado, o aluno estagiário acaba por ser apresentado como um elemento mais passivo no processo, que está um pouco à espera que as soluções para as suas dificuldades lhe sejam fornecidas pelo supervisor. Quanto ao tipo de comunicação, vislumbra-se um pouco mais de equilíbrio, pois deve haver franqueza e à vontade suficiente de ambas as partes, quer para expor as dúvidas, quer para ouvir algumas sugestões, o que fará com que o diálogo surja com algum grau de contingência (Van Lier, 1996), que é desejável neste tipo de processo formativo, no quadro de uma orientação tendencialmente democrática da supervisão¹⁰.

Passando agora para o segundo grupo de questões, vejamos as respostas obtidas:

B. Concorda com as seguintes afirmações?
(3=Muito; 2=Pouco; 1=Nada; ?= Não sei)

	3	2	1	?
1. O supervisor sabe sempre mais	x			
2. O supervisor é uma espécie de professor	x			
3. As aulas do supervisor devem ser aulas modelo		x		
4. Os olhos do supervisor são olhos de avaliador	x			
5. O supervisor nunca diz tudo o que pensa			x	
6. O supervisor tem por obrigação ajudar o(a) aluno(a) estagiário(a)		x		
7. O(A) aluno(a) estagiário(a) deve seguir fielmente as orientações do supervisor		x		
8. Observar aulas é essencial ao desenvolvimento profissional do(a) aluno(a) estagiário(a)	x			
9. Ser observado é essencial ao desenvolvimento profissional do(a) aluno(a) estagiário(a)	x			

Neste grupo, a primeira coisa que me chamou a atenção foi o facto de a Joana não apresentar indecisão face a qualquer frase. Este aspecto parece revelar que a aluna estagiária

classificação; o seu exercício é essencial à monitorização da prática pedagógica e não pode ser exclusivo do supervisor; a explicitação de procedimentos de avaliação pelo supervisor e pelo professor (e, eventualmente, também pelos alunos) constitui, por si só, um factor de abertura e de clarificação de uma função que não só é saudável como imprescindível em qualquer processo de formação profissional” (op. cit.: 33). Esta visão democrática e participada é actualmente defendida por diversos autores (por ex., Vieira, 1993a; Vieira et al., 2006; Moreira, 2001, 2005; Paiva, 2005).

¹⁰ O princípio da dialogicidade, assente na simetria de papéis comunicativos e num nível elevado de contingência do discurso comunicativo, é defendido por Vieira (2006) por privilegiar um discurso interactivo aberto, participado e democrático (op. cit.: 23).

não receia partilhar a sua opinião sobre o processo de supervisão, do qual possui, quando muito, algum conhecimento teórico e percepções construídas à luz de opiniões de outros alunos estagiários que já tenham realizado o ano de estágio.

A Joana continua a reforçar a ideia de que o supervisor é aquele que “sabe mais”, que “é uma espécie de professor”, que possui um olhar “de avaliador”. Também enfatiza a importância da auto e hetero-observação de aulas como elemento propício ao desenvolvimento profissional. Na sua reflexão, a Joana vai já referindo a estratégia da observação de aulas com recurso à videogravação. Para além dos constrangimentos que possa sentir por saber que está a ser filmada, considera-a uma estratégia válida na medida em que todo o processo, embora trabalhoso, será um caminho de obtenção de “sucesso” na profissão que irá desempenhar. Esta visão emancipatória na utilização deste recurso no processo de formação é a que encontramos, por exemplo, em Head e Taylor (1997), Larin (1994), Moreira (2001), Moreira e Alarcão (1997), Ribeiro (1993), Richards e Lockhart (1997), Vieira (1993a), Wajnryb (1998) e Wragg (1994)¹¹.

Curiosamente, embora espere que o supervisor seja um elemento auxiliador na evolução do seu desenvolvimento profissional, concorda pouco com a ideia de que as suas aulas sirvam como aulas modelo, o que pode deixar em aberto várias interpretações possíveis, tais como: aulas modelo não existem, o supervisor é um professor como outro qualquer que leccionará aulas mais ou menos bem conseguidas, ou então, as aulas do supervisor são a sua forma de leccionar e a Joana poderia estar mais interessada em encontrar o seu próprio estilo de ensino¹².

As respostas nos itens 6 e 7, relativas à obrigatoriedade do supervisor auxiliar o estagiário e do aluno estagiário seguir fielmente as sugestões que lhe forem sido dadas, demonstram por um lado uma certa abertura para o diálogo entre as partes envolvidas e vão ao encontro da ideia de equilíbrio que ela espera existir na comunicação, já referida anteriormente, mas também reforçam a ideia de que o estagiário tem pouca margem de manobra face às

¹¹ De acordo com Larin (1994) um dos aspectos positivos no recurso ao vídeo reside na oportunidade de permitir ao utilizador constatar, por si próprio, a diferença entre o desempenho desejável e o desempenho que realmente obteve. Este confronto tem vantagens na eficácia do feedback, aspecto também apresentado por Ribeiro (1993), que considera que o vídeo tem enormes potencialidades enquanto elemento fornecedor de feedback, em sessões de análise do ensino, tanto conjunta como de auto-análise. Sobre a questão do feedback ser realmente eficaz, Simões (1991, cit. por Fernandes, 2004) apela para um equilíbrio de críticas positivas e negativas, onde sugere que se deve iniciar pelas positivas, salientando que a receptividade aos comentários menos positivos acaba por aumentar desta forma.

¹² Esta perspectiva do supervisor como alguém que auxilia o aluno estagiário na sua constante progressão, onde está presente uma consciência de que tal processo é único, é partilhada por diversos autores (Alarcão e Tavares, 2003; Carr e Kemmis, 1988; Freire, 2007; Moreira, 2005; Ponte, 2002; Roldão, 2005; Sá-Chaves, 2002; Schön, 1983, 1987; Smyth, 1989; Vieira, 1993a; Vieira et al. 2006; Zeichner, 1993).

indicações fornecidas pelo supervisor. Em todo o caso, deseja um ambiente em que a comunicação seja espontânea e franca e não possua um carácter vinculativo e obrigatório. Reforça esta expectativa ao discordar que o supervisor nunca diz tudo o que pensa, ou seja, espera que o ambiente seja de abertura e franqueza.

Vejamos agora as concepções da Joana sobre a pedagogia:

C. Que professor(a) queres ser?

Como tua supervisora, e no início do ano escolar, gostaria de poder identificar algumas concepções subjacentes à tua prática pedagógica, em especial, os motivos pelos quais queres ser professor(a), como concebes o teu papel enquanto professor(a) de língua e os princípios pedagógicos que orientam a tua acção.

Regista-os em resposta às perguntas que te são colocadas.

1. Por que queres ser professor(a)?

Desde pequena que digo que quero ser professora e até hoje a minha opinião não mudou. O que apenas mudou com o passar dos anos foi a disciplina a leccionar. Comecei por dizer que queria ser professora primária, depois passei para a educação física e, finalmente, línguas. Penso que a aprendizagem é importante para todos e daí querer ser professora. Quanto à escolha das línguas, hoje em dia para (quase) tudo é necessário saber inglês. No que diz respeito ao alemão, nunca tinha tido contacto com a língua até ao 10º ano, pelo que tornou-se um desafio aprender e querer ensinar alemão para mostrar que, embora complexa, não é uma língua tão difícil como a maioria das pessoas pensa.

2. Como caracterizas o teu papel como professor(a) de língua?

Caracterizo o meu papel como professora de línguas como importante, pelas razões referidas na resposta anterior. Ou seja, hoje em dia saber falar diferentes línguas é um requisito para se conseguir desempenhar certas profissões. Há pessoas que quando estudam não se apercebem dessa necessidade e, mais tarde, acabam por fazer cursos de línguas. Por isso, enquanto professora de línguas tenho que mostrar a importância das mesmas no futuro dos alunos, para que assim eles se interessem pela disciplina.

3. Que princípios pedagógicos defendes/ rejeitas com especial convicção?

O princípio pedagógico que defendo com mais convicção é que o professor não se deve cingir a cumprir o programa da disciplina, mas sim ter a certeza que os alunos compreenderam e assimilaram a matéria. O professor deve ser também um amigo dos alunos e não um mero transmissor de conhecimento.

4. Regista uma máxima que resuma a essência da tua postura profissional.

As necessidades dos alunos estão sempre em primeiro lugar.

A primeira questão prende-se com os motivos que levaram a Joana a querer ser professora. Na sua resposta, verifico uma postura decidida e de manifesta vontade em exercer tal função desde muito cedo: “Desde pequena que digo que quero ser professora (...)”. Esta sua opção encontra-se estreitamente relacionada com a importância que a Joana atribui à aprendizagem na sua globalidade, associando esta função com a imagem de professor. A escolha das línguas, no caso do Inglês, prende-se com o constatar de um facto que a Joana generaliza: “hoje em dia para (quase) tudo é necessário saber inglês”. Já a aprendizagem e o ensino do Alemão se prendeu mais com questões de curiosidade e desafio, pois reconhece ser uma língua mais complexa: “não é uma língua tão difícil como a maioria das pessoas pensa.”

Quanto à caracterização do seu papel como professora de línguas, a Joana enfatiza que “saber falar diferentes línguas é um requisito” para se poder efectuar e exercer diferentes actividades profissionais e destaca que o seu papel é mostrar esta importância aos seus alunos para o seu futuro, revelando uma perspectiva relativamente instrumental do ensino e aprendizagem das línguas. Por outro lado, acentua a necessidade de ajustar o ensino às capacidades e necessidades dos alunos, rejeitando desse modo uma perspectiva transmissiva da pedagogia e salientando, ainda, a importância da dimensão relacional do processo de ensino-aprendizagem: “o professor deve ser também um amigo dos alunos e não um mero transmissor de conhecimento”¹³.

As respostas da Joana, embora não explicitando claramente a defesa de uma pedagogia para a autonomia, indiciam a necessidade do professor mudar as suas práticas para melhor poder ser útil à aprendizagem dos seus alunos, respeitando os seus ritmos e necessidades, o que constitui requisito central da promoção da autonomia na aprendizagem.

¹³ Esta defesa de relações humanas de proximidade remete-me para Estrela (2002), quando fala sobre as relações pedagógicas, que, segundo o autor, consistem no “contacto inter-pessoal” que se estabelece, num espaço e num tempo delimitados, no decurso do “acto pedagógico”, entre professor-aluno-turma (agentes bem determinados) (op. cit.: 36). Por outro lado, Amado et al. (2009) referem que a qualidade e efeito desses contactos dependem de múltiplos factores, de entre os quais a pessoa do professor e a pessoa do aluno são determinantes, envolvendo a subjectividade, as interpretações (individuais e partilhadas) em torno das situações e vivências da aula e da escola, os trajectos de vida e os projectos pessoais.

4.1.2. Concepções de observação de aulas

Tal como os colegas, a Joana preencheu o questionário “Observar, Ser Observado e Videogravação”, ainda antes de se iniciar a observação de aulas, que serviu como ponto de partida para uma discussão em seminário no dia 25 de Setembro de 2007 com a presença de todos os elementos do núcleo de estágio, após o qual lhes foi solicitada uma reflexão livre sobre aspectos mais marcantes e discutidos em seminário. Ao longo da análise cruzo a informação recolhida do questionário com a que obtive da reflexão individual, bem como com alguma informação já obtida da análise do primeiro questionário, relativamente às concepções de supervisão e pedagogia.

Relativamente aos sentimentos/ sensações associados à observação e à videogravação de aulas, a Joana deu as seguintes respostas:

A. Ser Observado(a) e aulas videogravadas:

1. Que sentimentos/ sensações associa à ideia de ser observado/a?

- nervosismo
- posso melhorar a minha performance face às críticas ou erros apontados
- pressão
- medo de errar
- saber que estou a ser avaliada

2. Que sentimentos/ sensações associa à possibilidade de as aulas serem videogravadas?

- nervosismo
- não estar à vontade
- constrangimento
- confiança, na medida em que sei que vou poder ver onde errei e tentar melhorar esses mesmos erros

A maioria das respostas estão associadas a aspectos constrangedores e negativos (nervosismo, pressão, medo de errar ...), mas há também uma projecção futura de melhoria na sua aprendizagem com base na crítica externa e na auto-crítica. Numa primeira leitura, estas respostas parecem indicar que a Joana não possui uma visão muito positiva de dois aspectos que iriam ser privilegiados no seu processo de aprendizagem: ser observada e o recurso à videogravação. Tendo em conta o momento em que este questionário foi preenchido, assim como a associação entre observação e avaliação, é natural que os estagiários revelem sentimentos negativos numa fase inicial da formação (Paiva, 2005). É curioso verificar que a estagiária apenas justifica os sentimentos positivos, como se os outros estivessem naturalmente justificados. Todos os aspectos menos positivos são expressões precisas e muito relacionadas

com estados de espírito pontuais, ao passo que os positivos são mais abrangentes e projectados numa perspectiva de desenvolvimento profissional que envolve todo o processo formativo do ano de estágio.

Cruzando estas informações com o que a Joana refere posteriormente na sua reflexão individual (v. anexo 18), ela reforça que a principal sensação associada à ideia de ser observada é o “nervosismo”, o que ela explica: “Penso que isso seja normal, uma vez que nunca leccionei e estará alguém a ver se estou apta para tal ou não”. Curioso é notar que a Joana apresenta sempre os aspectos que considera serem menos positivos, para rematar com algo mais positivo, onde existe a crença de que, estando o processo no início, o caminho que será percorrido será enriquecedor para a sua aprendizagem: “Mas de uma forma geral, embora com todos estes medos e nervosismos, penso que é importante a observação nesta fase inicial da nossa carreira, uma vez que assim temos maior possibilidade de aprender a lidar com certos problemas e corrigir os nossos erros”.

Relativamente à videogravação, refere: “Só depois de ter a primeira experiência é que vou saber como vai correr. Mas tenho sempre tendência a primeiramente pensar negativo. Se calhar porque prefiro ter uma boa surpresa do que uma má... Assim se correr menos bem, já não fico tão desapontada comigo mesma”. Fica assim evidente que esta faceta da Joana em evidenciar o negativo em primeiro lugar serve como uma defesa para a própria, para não sofrer grandes desilusões por criar expectativas demasiado elevadas. Não deixa de ser uma atitude cautelosa face ao processo de aprendizagem que estava no seu início.

Apresento, agora, as respostas da Joana, relativamente a aspectos específicos do processo de observação:

B. Indique qual o seu grau de concordância com as seguintes afirmações, usando a escala apresentada:

CT: Concordo Totalmente **C:** Concordo **D:** Discordo **DT:** Discordo Totalmente **?:** Não tenho opinião formada

	CT	C	D	DT	?
1. O principal objectivo da observação é avaliar o(a) aluno(a) estagiário(a) (=AE).			X		
2. A opinião do supervisor acerca das aulas observadas é a opinião que, de facto, importa.			X		
3. A subjectividade da observação torna-a injusta.			X		
4. É impossível chegar a consensos acerca da interpretação de uma aula.			X		
5. A hetero-avaliação enriquece o processo de observação de aulas.		x			
6. O uso de grelhas de observação limita as suas possibilidades.			X		
7. A observação de aulas serve, principalmente, para o AE se auto-avaliar.		X			
8. É impossível observar uma aula na sua totalidade.		X			
9. Os alunos são os principais observadores do AE.		X			

10. A observação de aulas pelo supervisor constitui uma “ameaça” para o AE.			X		
11. A videogravação de aulas é uma técnica com elevado potencial auto-formativo.		X			
12. O recurso à videogravação de aulas aumenta a objectividade da observação.		X			
13. A videogravação restringe a observação da aula ao que fica registado na câmara.		X			
14. A videogravação é um instrumento de poder nas mãos do supervisor.			X		
15. A autoscopia significa expor-se ao olhar do outro.				X	
16. A autoscopia obriga o próprio a fazer um julgamento sobre si.		X			
17. A autoscopia permite que o AE analise detalhadamente a própria aula.		X			
18. A autoscopia complementa o papel do supervisor, mas não o substitui no processo supervisivo.		X			

O primeiro aspecto que me chamou a atenção foi verificar que, à excepção da resposta 15, a Joana só assinala se concorda ou discorda, evitando o uso do “totalmente”. Este fenómeno pode ser devido à falta de conhecimento e de vivência pessoal de todos os aspectos aqui referidos, e por outro lado, uma atitude prudente ao não apresentar opiniões absolutas sobre fenómenos dos quais só possui uma vaga ideia e que terá possibilidade de experienciar de futuro. Relativamente à frase 15, é com veemência que a Joana discorda totalmente com a ideia de que “A autoscopia significa expor-se ao olhar do outro”, o que poderá ter diferentes leituras. Poderá não concordar com a expressão ‘expor-se’, por achar que a autoscopia vai muito mais além do que uma mera exposição, ou mesmo ter já a percepção de que a autoscopia é um processo que envolve todos os participantes, ou ainda ver a autoscopia como uma estratégia de auto-desenvolvimento, como fica patente noutras respostas. Esta perspectiva surge depois novamente na sua reflexão individual, onde destaca o carácter auto-formativo da autoscopia e uma aprendizagem mais rápida por parte do aluno estagiário, por ter a possibilidade de ver a sua própria imagem. Como a própria Joana deixa supor nas suas respostas, esta estratégia não substitui a presença do supervisor nem deve ser um instrumento de poder nas mãos do supervisor, servindo como uma estratégia que pode auxiliar e complementar o papel do supervisor, o qual, por sua vez, deve ter sempre em conta a opinião do próprio aluno estagiário.

De uma forma geral, as respostas da Joana estão em consonância com uma perspectiva da observação como estratégia formativa e dialógica, reconhecendo as diversas potencialidades que o recurso à videogravação e à autoscopia pode apresentar¹⁴. Passo a comentar apenas alguns aspectos dessas respostas.

¹⁴ De destacar a perspectiva positiva apresentada pela Joana relativamente às vantagens que a observação lhe proporcionará no seu desenvolvimento profissional, perspectiva defendida por diversos autores que associam ao recurso da videogravação a posterior reflexão e análise da aula videogravada. Linard (1980, cit. por Fernandes, 2004) encara a videogravação e posterior autoscopia como uma técnica de pesquisa e formação que permite uma

Logo na primeira frase, a Joana refere discordar que o principal objectivo da observação seja o de avaliar. Esta resposta causou-me alguma estranheza face a ideias anteriores onde a observação é associada à avaliação. Será que a Joana, após a discussão do primeiro questionário em seminário, começou a encarar a observação noutras vertentes, não se sentindo já tão constrangida com a observação para fins avaliativos? Na sua reflexão pessoal, após o seminário de reflexão sobre este segundo questionário, sente-se já alguma mudança no discurso da Joana, enfatizando que o principal objectivo da observação é ajudar o aluno estagiário a superar as suas dificuldades e não avaliá-lo, embora reconheça que a avaliação seja uma das componentes da observação. Apresenta já uma visão mais global da observação de aulas, numa perspectiva formativa que é corroborada nas respostas acima apresentadas, as quais, como já referi, supõem uma prática dialógica da supervisão¹⁵.

Das respostas obtidas, saliento o facto de a Joana destacar o valor auto-formativo da observação directa ou com recurso a grelhas e à videogravação, embora tendo sempre presente a troca de opiniões e a hetero-avaliação, o que implica a presença e partilha das opiniões de todos os elementos do núcleo de estágio. Verifica-se que a Joana começa a estar ciente dos aspectos positivos que um trabalho colaborativo poderá trazer para todo o seu processo formativo, o que de certa forma ela já foi referindo anteriormente, quando defendia um ambiente de à vontade e de abertura para todos se expressarem e comunicarem. Também enfatiza este aspecto na sua reflexão individual, onde defende o envolvimento do aluno estagiário no processo formativo, com o apoio do supervisor. Considera que tudo deve ser analisado e discutido em

posterior análise, discussão e reflexão sobre a aula. Já Ferrés (1996, cit. por Sadalla e Larocca, 2004) destaca o facto da videogravação apreender as acções realizadas na sala de aula e sua posterior análise. Dentro desta mesma orientação, Bourron et al. (1998, cit. por Fernandes, 2004) destacam ainda a potencialidade da autoscopia desenvolver a auto-observação, a auto-crítica, onde são diagnosticados comportamentos pedagógicos a melhorar em acções futuras. Também Moreira (2001: 93) refere que a autoscopia tem o potencial de levar os professores a reflectirem sobre a sua acção e a consciencializarem-se dela, daí ser geradora de reflexão e trabalho colaborativo (Garcia 1999), o que destaca a necessidade de promoção de uma relação interpessoal favorável à incrementação da auto-estima e auto-confiança do professor, numa relação empática de aceitação de críticas que promovam o desenvolvimento do aluno estagiário (Moreira e Alarcão, 1997), o que envolve a colaboração de todos os elementos do núcleo, e onde cada um deve manifestar de forma clara e sincera a sua opinião, mostrando receptividade, respeito e tolerância pela opinião de todos, tal como desejado num clima de trabalho colaborativo e democrático, num sentido emancipatório (Vieira et al., 2006).

¹⁵ Dentro desta perspectiva de supervisão clínica reflexiva, todos os intervenientes no processo colaboram na reflexão para encontrar soluções e mudanças, quando necessárias. Esta tarefa não é exclusiva do supervisor. Tal como referem Sullivan e Glanz (2000), a supervisão clínica “does not explicitly restrict supervision to the supervisor, opening up the possibilities that change and assistance can come from many sources (...)” (op. cit.: 106). Esta perspectiva destaca que o ensino deve ser alvo de melhoria dentro de uma relação de colaboração, permitindo análises e reflexões individuais que serão partilhadas, e possibilitarão consensos na medida em que o princípio seja a emancipação profissional e pessoal de cada indivíduo (Vieira, 1993a; Vieira et al. 2006; Alarcão e Tavares, 2003; Moreira, 2001).

grupo e o ideal será chegar a um consenso. Fica assim reforçada a defesa de um trabalho dialógico, onde todos têm a possibilidade de partilhar os seus pontos de vista, o que também permite o desenvolvimento crítico de todos os intervenientes¹⁶.

Em resumo, e relativamente à observação de aulas, considero que a Joana se encontra num estado normal de ansiedade e nervosismo face a um ano que na prática lhe é completamente desconhecido, mas, por outro lado, embora cautelosa, ela está já consciente do potencial formativo do tipo de trabalho que se irá implementar e as suas concepções aproximam-se de uma perspectiva reflexiva e dialógica da supervisão. Reconhece que a experiência fará com que se sinta cada vez mais à vontade e que a observação será benéfica para a sua aprendizagem: “Concluindo, de uma forma geral, tenho a tendência de olhar primeiramente para os aspectos negativos da observação e da videogravação, mas logo de seguida consigo perceber que isso pode ser muito vantajoso e que é só uma questão de hábito”.

4.1.3. Avaliação do processo formativo – 1º ciclo

Findo o 1º ciclo de formação, propus uma reflexão que fizesse um balanço das principais actividades formativas levadas a cabo no núcleo desde o início do ano lectivo até finais do primeiro período, para me ser entregue até ao dia 04 de Janeiro de 2008. Este balanço foi feito com base no “Guião de Apoio à Reflexão Individual Sobre o Processo Formativo – Alemão”. O Guião está dividido em cinco questões. A questão 1 corresponde à avaliação da relevância das actividades realizadas. Para cada uma, o estagiário devia justificar o nível de relevância assinalado. Nas restantes questões, as respostas são mais livres e o enfoque recai nas sensações e percepções sobre determinados aspectos sobre os quais considerei importante obter feedback para melhor poder orientar o meu trabalho futuro.

Passo, então, a apresentar as respostas da Joana à questão 1.

¹⁶ O trabalho colaborativo e partilhado é essencial para o desenvolvimento profissional do professor (Day, 2001; Hargreaves, 1998; Roldão, 2007b), visando, normalmente, relações de trabalho espontâneas, voluntárias e orientadas para o desenvolvimento (Hargreaves, 1998), envolvendo negociação cuidadosa, tomada de decisões em conjunto, comunicação, diálogo e aprendizagem por parte de todos os participantes, como é referido por Roldão (2007b), quando menciona que o trabalho colaborativo se estrutura “essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos” (op. cit.: 27).

1. Relativamente às actividades abaixo apresentadas, assinala o grau de relevância que assumiram para ti e justifica a tua percepção no espaço correspondente.

✓ – Actividade relevante para a minha formação

? – Actividade pouco relevante para a minha formação

X – Actividade nada relevante para a minha formação

✓	Leitura/ explicitação do Projecto de Doutoramento da supervisora da Escola.
	Justificação: Foi relevante, pois o nosso plano de formação baseia-se neste projecto e sem este explicitação seria muito difícil para nós estagiários compreender o que era suposto fazer e/ou investigar.
✓	Preenchimento e discussão dos questionários iniciais sobre Supervisão e Observação de aulas.
	Justificação: Foi importante para ficarmos com a ideia correcta de que se trata a supervisão e observação de aulas e, assim, dissipar alguma dúvida que tivéssemos.
X	Leitura de textos teóricos de apoio (Síntese do Quadro Europeu Comum de Referência, Formação inicial de professores, Capítulos 1 e 7 de Vieira et al. 2006 – <u>No Caleidoscópio da Supervisão</u>).
	Justificação: Muito sinceramente não posso dar uma opinião sobre estes textos, pois não os cheguei a ler.
✓	Discussão da FAPPE (ficha de avaliação)
	Justificação: Foi importante para termos uma noção em que aspectos vamos ser avaliados e, assim, estarmos mais atentos àquilo que fazemos.
✓	Actividades sobre um plano de aula de uma ex-estagiária: análise dos objectivos de Munby e da tipologia de papéis pedagógicos; aplicação dos objectivos e tipologia ao plano.
	Justificação: Foi muito importante, pois havia nessa altura muita dificuldade em definir papéis pedagógicos e em aplicar os objectivos de Munby. Houve portanto um bom esclarecimento dos mesmos, que nos facilitou a análise em aulas futuras.
✓	Actividades sobre uma aula videogravada da supervisora: definição dos papéis pedagógicos no plano; visionamento com aplicação de uma grelha de observação e confronto de perspectivas antes/após visionamento.
	Justificação: Mais uma vez foi importante, pois continua a haver alguma dificuldade em definir certos objectivos para determinadas actividades e em definir os papéis pedagógicos. No entanto já foi mais fácil de o fazer agora do que anteriormente.
✓	Observação de aulas e análise/ experimentação de grelhas de observação
	Justificação: É importante para nos ajudar na avaliação tanto dos nossos colegas como nossa, pois ao ver os erros dos outros tentamos depois não os cometer na nossa aula. Além disso o uso das grelhas facilita essa mesma observação, pois fazemos registos, o que faz com que futuramente não nos esqueçamos do que foi observado e apontado.
?	Reflexões escritas (portefólio)
	Justificação: Pessoalmente detesto escrever e não sei ainda muito bem como fazer o meu portefólio. Penso que uma reflexão é demasiado pessoal para ser avaliada e desde o início do ano lectivo sempre disse que não gosto de escrever. Talvez por esse motivo não tenha feito todas as reflexões pedidas e, quando as faço, sejam curtas. Espero que consiga fazer reflexões mais “profundas”, mas é algo que continuo com dificuldades em fazer. Penso nas coisas, mas depois não as consigo pôr por escrito.
✓	Elaboração do Plano de Reflexão/ Acção do núcleo de estágio em articulação com o projecto de investigação da supervisora.

	Justificação: Desde o início que achei esta ideia interessante, pois evitou o facto de se fazer sempre planos de reflexão sobre os mesmos temas (como o caso da oralidade ou do vocabulário). É uma forma de inovar e ajudar a orientadora com o projecto de investigação, que sabemos ser muito importante para ela.
	Outros aspectos relevantes...

De uma maneira geral, a Joana considera que as actividades formativas realizadas foram relevantes para a sua formação.

As primeiras quatro actividades correspondem a uma fase inicial e mais teórica que por hábito costumo realizar com os alunos estagiários, com o intuito de clarificar e negociar conceitos e práticas, nomeadamente aqueles que irão ser mobilizados ao longo do ano lectivo. Desde a leitura e discussão do projecto desta investigação, até à análise e clarificação da Ficha de Avaliação da Prática Profissional do Estagiário (FAPPE), de uma maneira geral, a Joana considerou todas as actividades como relevantes para a sua formação, exceptuando a realização de leituras teóricas sobre aspectos já discutidos em seminário, mas que necessitavam de aprofundamento. Neste mesmo ponto, a Joana refere que a actividade não foi relevante pelo simples facto de não ter procedido a estas leituras. Das aprendizagens relevantes, infere-se que é do agrado da Joana ter a noção exacta de todo o trabalho que implica o ano de estágio e assim conhecer claramente todas as regras que o irão nortear¹⁷. No que diz respeito às leituras não efectuadas, embora fosse uma tarefa que eu julgava ter sido cumprida e que não foi, é de registar a honestidade por parte da Joana em ter assumido a sua falha. Se teve este à vontade para referir francamente este aspecto é porque sabia que o poderia fazer sem sofrer qualquer tipo de retaliações, daí eu poder interpretar esta atitude como indicador da percepção de um ambiente de trabalho aberto e honesto. Na sua reflexão individual (v. anexo 19), posterior ao seminário de discussão das respostas, refere que, relativamente à leitura dos textos teóricos de apoio, não os leu por dois motivos: não ter o hábito da leitura e falta de tempo. Ao realizar todas as tarefas do estágio, foi deixando a leitura para segundo plano. Algo que me chamou particular atenção foi o facto da Joana só em Janeiro ter interiorizado a importância destas leituras. Ao ler a sua reflexão pessoal, verifiquei o porquê deste atraso. É que só há relativamente pouco tempo a Joana começara a leccionar e a sentir na sua prática momentos menos bem conseguidos e que ela queria ver ultrapassados, e daí referir que estas leituras lhe poderiam ser úteis nesta

¹⁷ Destaca-se aqui a importância da clarificação de todo o processo de formação e dos materiais principais que irão ser utilizados, nomeadamente para uma avaliação dos alunos estagiários. Esta função de 'clarificar', de acordo com Glickman (1990) é somente uma das várias funções do supervisor, o que nas palavras de Vieira (2006) se refere a tornar o processo 'transparente' e inequívoco para todos os que estão envolvidos no processo de formação.

perspectiva: “Embora soubesse que devia ler esses textos, deixava essa tarefa sempre para último. Mas já vamos em Janeiro e esses textos deveriam ter sido lidos em Setembro... Penso que vou ter que fazer um esforço para os ler, pois após esta reunião tomei consciência de como são importantes para a nossa formação inicial enquanto professores. Não é só a prática que conta, mas a teoria também tem um papel fundamental. Se calhar até encontrarei lá algumas respostas às minhas falhas e/ou receios (tais como reforço positivo que deveria dar aos alunos e o facto de não conseguir “puxar” por uma turma mais calada)”.

As actividades 5 a 7 do guião referem-se a aspectos relacionados com o trabalho de planificação e observação de aulas, partindo de uma planificação de aula de uma ex-colega estagiária, passando por uma aula videogravada da supervisora, indo até às observações das primeiras aulas da Joana. A Joana reconhece a sua importância no seu desenvolvimento profissional, inferindo-se que a observação de aulas, para ser cada vez mais rentabilizada no processo de formação, exige reflexão e treino na sua utilização. Implicará um enfoque na participação do formando em tarefas de descrição, interpretação, confronto e reconstrução, tal como Vieira (1993a) refere¹⁸.

Relativamente às reflexões escritas no portefólio, a Joana considera esta tarefa formativa nada relevante. O que aqui importa entender é se esta irrelevância se deve ao facto de a Joana considerar que as reflexões escritas não contribuem em nada para o seu processo formativo ou se decorre de ela não gostar de escrever, como refere. Nesta fase e devido à sua resistência à escrita, a Joana ainda não consegue compreender que a escrita a pode auxiliar na compreensão mais profunda dos fenómenos que vão ocorrendo em catadupa e que só conseguimos analisar quando paramos para reflectir sobre eles. Perante a sua resposta, ficou evidente para mim que teria de esclarecer e discutir alguns aspectos relacionados com a natureza e funções das reflexões escritas, procurando levar a estagiária a compreender que teria de escrever para o seu próprio progresso na sua formação, e que não se deveria sentir condicionada pela extensão dos textos ou pela avaliação. Quanto ao gosto pela escrita, este é um dos pontos onde ela se apresenta menos receptiva, pois enfatiza na sua reflexão pessoal que possui uma “aversão pela escrita”, apesar de ter realizado as reflexões escritas que lhe foram solicitadas. Noutro

¹⁸ Dado a observação de aulas, e toda a preparação prévia que implica, representar uma tarefa complexa, o que requer algum treino, concordo com Vieira (1993a) quando salienta “O princípio do *enfoque no sujeito*, segundo o qual as acções de formação devem partir do sistema apreciativo do sujeito em formação e permitir o seu crescimento epistemológico autónomo, através de tarefas de descrição, interpretação, confronto e reconstrução” (op. cit.: 25), perspectiva esta que caracteriza a abordagem reflexiva de formação e de desenvolvimento profissional seguida neste projecto.

momento, a Joana refere um aspecto que considero ser talvez o elemento fulcral desta recusa da escrita, e que tem a ver com a exposição pessoal perante o outro: “Mas talvez se deva ao facto de serem coisas muito pessoais (uma vez que não é com qualquer pessoa que falo daquilo que penso e sinto) e de ser uma pessoa mais prática e impulsiva”. Este receio de se mostrar e expor ao outro acaba por condicionar a receptividade da Joana a encarar esta prática como sendo positiva e benéfica para a sua progressão. Um aspecto que saliento é o pormenor da Joana referir que não é com qualquer pessoa que fala sobre o que pensa ou sente, como se reflectir por escrito implicasse uma total exposição dos seus pensamentos. É certo que as posições e ideias que regista por escrito acabam por ser evidências que poderão ajudar a caracterizar a sua personalidade e sistema apreciativo, mas por outro lado foi necessário clarificar junto da Joana que a escrita profissional é distinta da escrita do diário, que ela também refere. Existem temas que se encontram bastante condicionados pelo contexto do estágio e as suas reflexões deverão ser desenvolvidas numa perspectiva profissional, o que, inevitavelmente, será benéfico a nível pessoal¹⁹.

No que se refere à elaboração de um plano de reflexão/ acção incidente na observação de aulas e a sua relação com a reconfiguração dos papéis pedagógicos, a Joana revela agrado por estar perante um tema de certa forma inovador, pelo menos para ela, e refere ainda o facto de esta escolha ser útil ao projecto de investigação em curso: “É uma forma de inovar e ajudar a orientadora com o projecto de investigação, que sabemos ser muito importante para ela”. Talvez não arrisque muito em afirmar que tal situação, devido a ser também do meu interesse a implementação deste projecto, acabou por proporcionar uma certa sensação de segurança à Joana, pois ela sabia que eu iria acompanhar de muito perto todo o processo formativo, fazendo todos os possíveis para o levar a bom termo²⁰.

Passo agora a apresentar as respostas da Joana às questões 2 a 5 do guião:

¹⁹ Independentemente da Joana referir que o acto da escrita não a deixa confortável, por não ter hábitos de escrita e por ter receio em expor-se ao outro, ela considera esta prática como vantajosa para a melhoria do seu desempenho. De acordo com Amaral et al. (1996: 106-107), o processo de escrita leva à selecção de acções ou sequências de acções relacionadas com o desenvolvimento profissional pelo qual o professor em formação está a passar. A escrita autobiográfica sobre a própria experiência pode constituir um momento significativo do processo de desenvolvimento, enquanto meio de análise e reflexão sobre a prática, de auto-conhecimento e de auto-reflexão, e tem vindo a destacar-se nas abordagens reflexivas de formação e em contexto de formação de professores, por proporcionar uma emancipação quer profissional, quer pessoal do formando.

²⁰ Esta ideia que emergiu da análise do discurso escrito da Joana remete-me para o conceito de ‘conformismo’ apresentado por Boavida e Ponte (2002) como um dos factores de dificuldade a ter em conta neste tipo de trabalho colaborativo. Para evitar tal situação, o grupo de trabalho terá de estar atento, pois estas situações podem colocar em risco o sucesso de todo o trabalho do grupo, mas os eventuais problemas podem ser ultrapassados em conjunto, com base no diálogo.

2. Como caracterizarias o ambiente de trabalho no núcleo de estágio (estagiários e supervisora)?

Penso que temos um bom ambiente de trabalho, em que todos somos sinceros uns com os outros, o que facilita imenso o nosso trabalho. Há tempo para brincar e tempo para trabalhar, o que também é bom, pois todos precisamos de momentos de descontração para assim conseguirmos prosseguir o trabalho, sem que se torne demasiado maçudo.

3. Como caracterizarias a relação pedagógica da supervisora e estagiários com os alunos de ambas as turmas?

Penso que existe uma boa relação entre os alunos e a supervisora/estagiários. As turmas são muito diferentes e há que adoptar diferentes posturas com os alunos. Na turma de 10º ano é necessário ser-se mais severo um bocadinho, pois eles são muito barulhentos. Já na turma do 12º ano passa-se exactamente o oposto pois são calados de mais. No entanto nada impede um bom relacionamento com os alunos, factor esse muito importante para um bom funcionamento das aulas.

4. Sabendo que iremos proceder à videogravação das vossas aulas, como encaras essa tarefa? Por exemplo, que expectativas e receios sentes?

A videogravação é algo que me preocupa um bocado, pois acho que vou ficar um pouco intimidada com a câmara. É como nos casamentos quando o fotógrafo anda de mesa em mesa a filmar toda a gente e nem sabemos se comemos se sorrimos para a câmara. Não é das melhores comparações, mas o que quero dizer é que acho que vou ficar um pouco sem saber o que fazer. Espero que isso não condicione o meu desempenho e penso que o que tenho a fazer é fazer de conta que a câmara não está lá.

5. Até ao momento, sentes que o projecto de investigação da tua supervisora de Alemão está a ter alguma interferência negativa na tua formação? Justifica.

Não. Pelo contrário penso que é bastante benéfico pois embora a videogravação nos coloque um certo receio, no futuro será bastante vantajoso, pois somos confrontados com a nossa imagem, o que tem um impacto muito mais forte do que quando nos dizem que fizemos determinada coisa, seja ela positiva ou negativa.

Quanto ao ambiente de trabalho, a Joana sublinha a sinceridade de todos e a existência de momentos de descontração como factores favoráveis à existência de um bom clima de trabalho. A presença da boa disposição (“tempo para brincar”) é aqui apresentada como um aspecto que permite descomprimir e recuperar energia para trabalhar²¹.

Na questão 3, a Joana caracteriza como “boa” a relação da supervisora e alunos estagiários com os alunos das duas turmas. Na sua resposta fica evidente um bom relacionamento com os alunos, mas em que a postura dos professores acaba por ser um pouco condicionada pelo perfil de cada uma das turmas. Este pormenor evidencia já uma sensibilidade da Joana para o facto de que não existem duas turmas iguais e que o professor não pode agir da mesma forma em todas as turmas. Se temos uma turma mais barulhenta, como o caso do 10º

²¹ De salientar no discurso da Joana a percepção de um ambiente de sinceridade e à vontade dentro do grupo, com momentos onde o sentido de humor surge de forma natural e espontânea, o que me remete para o estudo que Martin (1997) realizou sobre a evolução da relação supervisor-estagiário, que ele propõe passar por três estádios: a) estádio formal, b) estádio cordial e c) estádio de amizade. Destaco principalmente este último estádio, por verificar que, gradualmente, quer a Joana quer os seus colegas adquiriram a segurança suficiente para se verem como colegas meus, o que leva a uma gradual autonomia e horizontalidade de papéis e a um discurso cada vez mais contingente.

ano aqui referido, os professores terão de ser um pouco mais rígidos, o que já não acontece com turmas com o perfil do 12º ano. Esta perspectiva da Joana deixa patente uma flexibilidade de adaptação ao grupo-turma, para que exista sempre um relacionamento propício à aprendizagem²².

Relativamente às aulas videogravadas, a Joana enfatiza os seus constrangimentos, pois refere que perante a câmara de filmar “acho que vou ficar um pouco sem saber o que fazer”. Mas apresenta de imediato uma solução, pois acrescenta: “o que tenho a fazer é fazer de conta que a câmara não está lá”. Portanto, ela já interiorizou que deve tentar ignorar ao máximo a presença da câmara de filmar nas suas aulas, para que este factor não condicione o seu desempenho. Sobre este mesmo aspecto, na reflexão individual, e após a reflexão conjunta em seminário, já apresenta uma atitude mais positiva, ainda com algum receio, mas também com algum optimismo: “Por fim, quanto ao receio da videogravação, penso que isso é mais nervosismo face a uma situação nova. Também estava nervosa quando dei a primeira aula e acabou por correr bem. Por isso, penso que não é uma câmara que vai mudar isso. Só tenho de fazer de conta que a câmara não está lá e dar a minha aula normalmente.”

Gostaria de salientar a importância de uma boa gestão e organização do trabalho do supervisor na escola, de forma a introduzir as tarefas de formação de modo gradual, o que possibilita que o aluno estagiário se comece a sentir cada vez mais confiante e seguro para experimentar novos desafios. Em síntese, é notório um discurso mais optimista por parte da Joana e verifico que os desafios futuros são já encarados com um pouco mais de serenidade e racionalidade: “Da videogravação penso que não vale a pena pensar mais sobre isso até passar pela experiência. Não vale a pena fazer ‘um bicho-de-sete-cabeças’ de uma coisa que muito provavelmente não vai custar nada. O mais problemático poderá ser o impacto com a própria imagem, mas isso só traz benefícios para uma melhor percepção do que fazemos”.

²² Esta visão de adaptação do professor a diferentes contextos, isto é, turmas e alunos diferentes, vem sendo alvo de diversos estudos que enfatizam esta versatilidade, fazendo um apelo ao recurso ajustado da afectividade na relação pedagógica, no sentido de a tornar mais humana e transparente. Apresento aqui a perspectiva de Amado et al. (2009) que afirmam o seguinte: “Se é certo que a actual conjuntura sócio-económica e cultural desafia a formação docente no sentido de dar respostas inovadoras em campos como, por exemplo, do desenvolvimento curricular ou da tecnologia da comunicação e da informação, também não podemos ignorar que a dimensão relacional é um verdadeiro *ultimatum* à criatividade, à capacidade de auto-controlo e de auto-afirmação e, concomitantemente, à capacidade de descentração e de trabalho em equipa dos docentes. A par destas capacidades e competências de âmbito pessoal e social, o professor precisa de estar “apetrechado” para saber observar e analisar as situações educativas, através da aplicação de técnicas e instrumentos de pesquisa, e da capacidade de “olhar” a informação à luz de uma multireferencialidade teórica que lhe facilite bons diagnósticos e respostas adequadas aos diferentes contextos” (op. cit.: 76).

Por fim, a Joana refere que não considera ser prejudicada pelo projecto de investigação da supervisora, embora só se reporte à videogravação, talvez por ser o que mais a preocupa, mas onde também vê potencialidades.

4.1.4. A 1ª experiência de observação com recurso à videogravação

No 2º ciclo de formação, a Joana teve a sua primeira aula videogravada. Neste ciclo, tal como no seguinte, o procedimento foi o seguinte:

- pré-observação para discussão da planificação e do enfoque de observação
- observação directa e videogravação da aula; recurso à “Grelha de Observação: Tarefas de Ensino para a Autonomia na Aprendizagem” (v. anexo 7) (no ciclo seguinte foi usada a grelha do anexo 13)
- reflexão individual do professor observado, sobre a aula leccionada, por escrito, antes de ver a videogravação ou discutir a aula com alguém
- reunião de pós-observação para discussão da aula na sua globalidade e depois com base num guião de apoio à pós-observação de excertos da aula videogravada, que serviu para organizar e canalizar a atenção para o objectivo principal deste projecto: os papéis pedagógicos e a sua redefinição.

O guião, constituído por um conjunto de questões, foi elaborado por mim (no 3º ciclo foi elaborado por cada um dos estagiários) com o objectivo fundamental de centrar a atenção e a discussão na análise, problematização e reconstrução de aspectos relacionados com os papéis pedagógicos, para além de: “(...) promove[r] uma participação activa do professor no processo da sua formação. Permite o confronto entre o que foi planificado e o que aconteceu, através de uma reflexão orientada sobre a aula” (Vieira, 1993a: 93). O preenchimento definitivo do guião (resposta às questões colocadas) era normalmente efectuado pelo estagiário após a reflexão conjunta sobre a sua aula, como síntese do consenso a que se chegava, sendo ainda recomendado que fizesse uma reflexão escrita sobre ela.

Neste ciclo não participei na discussão dos excertos videogravados, sobretudo para evitar quaisquer tipo de constrangimentos por parte dos estagiários. Os estagiários tinham 30 minutos para o fazer e a sua discussão era audiogravada, reunindo comigo posteriormente. Por esta razão, os excertos dessa discussão adiante reproduzidos não contam com a minha presença.

A aula da Joana no 12º ano, nível II, abordava o domínio de referência “A Família”, bem como a do Luís e da Marina, devido a serem leccionadas em dias seguidos. Como sub-tema, na

aula da Joana foi abordada a questão de viver sozinho ou com a família, com os seguintes momentos e respectivos materiais:

Passos da Aula	Materiais
1. dois grupos constroem dois puzzles. Um puzzle representa uma imagem de uma família, o outro uma rapariga em casa sozinha. Alunos tentam descobrir qual o tema da aula	Dois puzzles
2. alunos expressam opinião sobre se preferem viver sós ou com a família, justificando. Com a ajuda da professora preenchem uma tabela com vantagens e desvantagens de ambas as situações	quadro
3. audição de um texto onde dois jovens referem se querem viver sós ou com a família. Alunos têm de identificar qual é o que quer viver sozinho. Continuação do trabalho com o texto áudio.	CD Ficha de trabalho
4. alunos escrevem um pequeno texto sobre como imaginam a sua vida no futuro e se querem viver sós ou com a família. Como auxílio é-lhes fornecido um conjunto de questões para organizar o texto que irão produzir	Ficha de trabalho

Início a análise deste ciclo formativo da Joana com as respostas dadas ao guião de apoio à análise de excertos da videogravação e efectuei a análise por actividade, para facilitar a compreensão e confronto apresentado pela Joana sobre o que estava previsto e planificado para a aula e aquilo que realmente sucedeu na leccionação da mesma. Seguem-se as respostas do grupo ao guião relativamente à primeira actividade:

1. Actividade inicial do puzzle (Passo 1 do plano)	a) como reagiram os alunos à actividade? b) qual o papel que se esperava dos alunos e qual foi o papel que efectivamente tiveram? c) na tua opinião, o que é que a prof. poderia ter feito para que os alunos aderissem mais à actividade proposta?
Comentários: a) Os alunos reagiram bem à actividade, pois participaram e pareceram gostar do que estavam a fazer. b) O papel que se esperava era de negociador e penso que isso foi alcançado, pois houve colaboração entre os alunos. Além disso houve também experimentação, uma vez que os alunos exploraram recursos pedagógicos. c) A professora poderia ter arranjado imagens mais atractivas e que direccionassem mais directamente para o tema.	

Relativamente à actividade de construção do puzzle, a Joana salienta a boa adesão dos alunos, salientando que o papel da negociação esteve presente, tal como ela esperava, devido a colaboração e entre-ajuda dos alunos, mas também refere que existiu um momento de experimentação que inicialmente não tinha sido registado, mas que perante a observação desta sequência e após a discussão também surgiu como um dos papéis desempenhados pelos alunos. Este ponto é também referido na sua reflexão pessoal: “Os alunos aderiram muito bem

às actividades, nomeadamente à actividade inicial de construir um puzzle para assim chegar ao tema da aula. Houve aqui negociação, pois os alunos colaboraram uns com os outros, e houve também experimentação, uma vez que os alunos exploraram recursos pedagógicos”.

A discussão entre os estagiários ficou registada em áudio. Segue-se a transcrição de um excerto que refere aspectos do primeiro momento visionado:

J: O papel que eu tinha aqui na planificação era o de “Aushandeln” que é, em português, o de negociador.

L: O que é que ele negociou aqui?

M: Negociou entre os pares.

L: O quê, esta peça vai para ali e aquela vai para acolá?

J: Hmmm, mas acho que não era bem isso, era mais a parte de experimentar.

L: É!

M: Qual era o teu objectivo?

J: O meu objectivo era eles montarem o puzzle e através das imagens chegarem ao tema da aula. Esta fase foi a parte mais lúdica da coisa.

L: E achas que funcionou?

J: Acho que sim.

(...)

M: Mas olha uma coisa, eles só deram conta do tema por causa de uma das imagens, pois só com a outra eles não chegariam lá!

J: A questão era, o contraponto entre viver sozinho ou com os pais.

M: A imagem de viver sozinho não os levava a chegar ao tema.

L: Não bastava, se calhar, uma pessoa sozinha em qualquer contexto. Devia haver do tipo a visão de um estúdio, T0 ou T1, a pessoa a sair do sofá, sozinha, meia... a olhar para cima, pensativa... não sei... .

(...)

L: Qual o papel que se esperava? Era “Experimentator” (experimentação), não era? Mas não foi o que tu puseste (na planificação)...

J: Se calhar também é confusão da minha parte aqui na parte dos papéis.

(...)

M: Mas a forma como eles reagiram era a que estavas à espera?

J: Sim, estava à espera disto.

Destaca-se da discussão entre os estagiários a clarificação do papel dos alunos na construção dos puzzles, constatando-se uma oscilação entre o papel de experimentador e negociador, que a Joana apresentava na sua planificação. Ao longo da discussão, verifico que as questões apresentadas no guião são várias vezes retomadas, o que demonstra que os alunos estagiários não querem desviar a sua atenção dos papéis pedagógicos e reforça a minha

perspectiva da utilidade deste tipo de guião, evitando a dispersão e orientando a atenção dos estagiários para os objectivos do seu e do meu projecto.

Apresento agora as respostas ao guião relativas ao segundo momento da aula:

2. Registo no quadro das vantagens e desvantagens em viver sozinho (Passo 2 do plano)	a) qual o papel do professor nesta actividade? E do aluno? b) que aproveitamento foi feito do feedback dado pelo aluno? c) foi possível ao aluno partilhar a sua opinião? Se sim, de que forma? d) o professor encorajou o aluno a partilhar as suas vivências, partilhando as suas opiniões? e) se for essa a tua opinião, o que poderia ter sido feito para melhorar a dimensão pessoal da aprendizagem e respectiva interactividade na sala de aula?
Comentários: a) O papel da professora era de organizadora e o dos alunos de negociadores, uma vez que colaboravam com a professora. b) No meu ponto de vista, foi aproveitado o feedback dado pelos alunos, que não foi muito. Como eles não diziam muita coisa, fui escrevendo no quadro aquilo que já tinha pensado em casa. c) Foi possível, pois a professora ia fazendo algumas perguntas, embora um pouco condicionada por aquilo que já tinha pensado em casa escrever. Mas penso que os alunos não partilharam muito a opinião deles, pois não falaram muito. d) A professora poderia ter “puxado” mais pelos alunos para partilhar as suas vivências, pois isso não aconteceu. e) A professora poderia ter questionado mais os alunos e não se guiar apenas por aquilo que trazia escrito de casa. Era uma actividade para falar e acabou por ser mais uma actividade de escrita. Poderia ter sido muito mais interactivo, mesmo que para tal os alunos falassem apenas português.	

Quanto ao segundo momento observado, os papéis que estavam previstos foram efectivamente os que se observaram, mas é necessário analisar em que medida é que os mesmos estiveram presentes. A Joana refere que houve colaboração e negociação com os alunos sobre o assunto que estava a ser discutido na aula, sobre as vantagens e desvantagens de viver sozinho. Mas, por outro lado, não se mostra muito satisfeita com os níveis de colaboração observados, referindo que deveria ter questionado mais os alunos para registar mais as opiniões dos mesmos no quadro e não se sentir tão condicionada em registar o que trazia escrito e preparado de casa. É importante referir nesta fase o que a Joana já tinha escrito na sua reflexão pessoal antes desta pós-observação:

“Posto isto, foi pedido aos alunos as vantagens e desvantagens de viver sozinho. Houve aqui negociação, pois os alunos colaboraram com a professora. Além disso a professora envolveu os alunos na procura de soluções adequadas, para assim chegarem a acordo sobre o que escrever no quadro e tentou promover a comunicação, onde todos tinham o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos. Penso que esta actividade podia ter corrido melhor, uma vez que os alunos poderiam ter dado mais contributo. Eles participaram, mas penso que podiam ter participado mais. Mas também tenho a noção que a culpa não é somente deles. Eu própria deveria ter

“puxado” mais por eles para partilharem as suas vivências e podia tê-los questionado mais. Supostamente era uma actividade para falar e acabou por ser mais uma actividade de escrita. Poderia ter sido muito mais interactivo, mesmo que para tal os alunos falassem apenas português. Mas sei que o maior problema nesta fase foi o meu problema linguístico, uma vez que eu “gaguejava” muito e as palavras certas não me saíam. No entanto, poderia ter recorrido um pouco mais ao português, para assim tentar fazer com que fosse algo mais interactivo.” (Joana)

No guião, a Joana salienta que já trazia os tópicos preparados de casa e que poderia ter questionado mais os alunos, envolvendo-os mais na actividade. Nesta reflexão, infere-se alguma insegurança na comunicação devido à falta do domínio da língua, um constrangimento que é referido na reflexão com os colegas:

M: Qual o papel do professor nesta actividade?

J: O professor era só organizador, não é?

M: Organizador o caraças!!!

L: Sim, foi “teacher centered”, ehehe...

J: Eu pedi que eles falassem, mas eles não falavam!

M: Não é por aí... É que tu vens com as respostas preparadas, eu não estou a dizer que não tenhas de preparar, hum! Prepara as respostas que tu quiseres, mas tu tens de ouvir eles a falar e tens que os deixar fazer as frases em Alemão. Eles falavam em Português, muitas das vezes, e tu nem pedias para eles falar em Alemão e escrevias a tua frase, e o problema é que a tua frase é demasiado complexa, por vezes...

J: Não era, eram frases simples.

L: Não, com isso não concordo, mas aqui, mas aqui no ponto b) o professor encorajou o aluno em partilhar as suas vivências? Não é só tipo dizer que eu queria que eles participassem e não aconteceu! (...) Perguntaste a opinião uma vez, se não dizem logo tens de estar constantemente ali no espicaça, espicaça, espicaça! ... Que aproveitamento foi feito do feedback dado pelo aluno? Foi possível partilhar a sua opinião? Se sim, de que forma?...

M: “Já”, tu tens andado muito rápido.

(...)

L: Estás a dizer que não houve feedback, logo não houve aproveitamento, é isso?

J: Mas eu escrevi algumas coisas que eles disseram, posso ter escrito por palavras diferentes, não é?

M: Só para voltar ao vocabulário, eu acho que o facto de escrever frases preparadas de casa com uma estrutura já preparada...

L: Condiciona.

M: Não é “condiciona”, torna a frase assim um bocado... não natural, assim uma coisa assim que não é falada (...), tem uma estrutura a frase assim já meia complexa que faz com que eles não percebam tão bem e que distancia a resposta deles próprios. (...) Estás a entender?

L: Estou, mas estou a olhar para o ponto c) e perguntando-te na planificação o que é que tu tinhas pensado se era uma actividade de “sprechen” (falar)...

J: Era “sprechen”...

L: foi “schreiben” (escrever)!

J: Não foi “schreiben” quer dizer...

L: foi “sprechen” da tua parte (...)

J: Também me falta aquela coisa de conseguir puxar por eles, mas se eles não dizem muita coisa, não é? Como é que...

M: Mas por exemplo, aqui, estás a ver, foi possível ao aluno partilhar a sua opinião, ou a partilhar as suas vivências no ponto d) e as suas opiniões. Tu tinhas por onde pegar, tu é que não estiveste atenta, porque a Filipa mora sozinha.

J: Olha, não sabia!

L: Ela olhou para o lado e começou a falar para nós!

(...)

M: Tu se puxavas pelo Carlos, neste assunto, o Carlos falava-te em Português, mas falava-te muito. O Carlos gosta de falar (...) e arranjavas logo maneira de ocupar tempo ali.

L: Olha, o que é que tu achas que poderia ter sido feito para aumentar a interactividade na sala de aula?

J: É a tal coisa, puxar mais por eles.

L: Mas achas que era possível e não conseguiste ou tens a ideia que não era possível conseguir fazer isso?

J: Acho que sim! É possível eles falarem mais, era uma questão de puxar mais por eles.

M: Espera aí, não é só puxar por eles, ó Joana, eu acho que tu às vezes andas muito rápido, pode ser por causa do stress de estar a dar a aula (...) mas tu não esperas o suficiente. Era o que ele estava a dizer há bocado, às vezes basta, sabes, ficar assim a esperar um bocado e eles começam a falar, porque eles próprios sentem-se mal nos tempos vazios durante a aula.

J: Ok! Mais?

L: Pronto, foi um bocadinho aquilo que estivemos a falar há bocado, eu acho! Tu se estás insegura a nível linguístico, e é por aí que não deixas a bola passar mais para o lado deles, acho que é preferível tu pensares que vais dar um, dois, três erros, mas vai haver ali pipocas quentes a saltar na sala e deixares rolar por aí, do que do género: “não estou... não sinto segurança no Alemão, ok, vamos passar por cima, eu até tenho aqui uma frase jeitosa e tudo...” percebes? Eles são sossegados deles, precisam ali constantemente de alguém a metê-los ao barulho.

J: Sim. Está?

Vários aspectos são analisados pelos estagiários até se chegar à conclusão de que a falta de domínio linguístico foi, de certa forma, o que mais condicionou o desempenho da professora para efectivamente proceder a um encorajamento e aproveitamento das participações dos alunos. Os alunos estagiários analisaram diversos aspectos, como o facto de trazer escrito de casa o que se pretende registar no quadro, o que no caso da Joana fez com que o pouco

feedback que os alunos lhe deram não tivesse sido registado como eles o disseram, mas sim como ela já trazia escrito. Outro aspecto é o facto de a sua insegurança ou “stress”, como refere a Marina, fazer com que ela ande demasiado depressa e não espere o tempo suficiente para os alunos começarem a responder. Por fim, quem acaba por, de certa forma, dar o nome ao que realmente se passa, é o Luís, pois refere o impacto negativo da sua insegurança linguística na interacção em sala de aula. É importante salientar que todos estavam cientes de que o maior constrangimento da Joana era a insegurança linguística, mas trataram este assunto com delicadeza, fornecendo diversos exemplos e sugestões para, por um lado, a Joana poder melhorar o seu desempenho e, por outro lado, não a magoar dizendo de imediato qual fora o seu maior problema. Destaco, aqui, um trabalho colaborativo muito positivo, onde existe um enorme respeito pelos sentimentos e emoções das pessoas, o que é um ingrediente central para se trabalhar bem em grupo.

Segue-se a apresentação das respostas relativamente ao terceiro momento da aula:

3. Exercício de preenchimento de espaços (Passo 3 do plano)	a) que tipo de instrução foi dada pela professora? b) em que momento o aluno foi levado a reflectir sobre o processo de aprender a aprender? c) neste ponto foi possível ao aluno experimentar estratégias diferentes na aula e explorar algum recurso? d) até que ponto foi possível ao aluno confrontar-se com os seus problemas e arranjar estratégias para os superar? e) neste passo o aluno corrigiu o ex. num acetato. Em que medida foi o aluno que tomou iniciativa sobre a forma de correcção do exercício? f) outras sugestões...
Comentários: a) Foi uma instrução muito directiva, muito “mandona”. b) Penso que isso não aconteceu. c) Não, uma vez que preencher espaços de um texto áudio não é nada de novo para eles. d) Penso que isso também não aconteceu, uma vez que a professora foi fazendo a correcção ao longo do texto, não deixando muito espaço aos alunos para verem os seus problemas. e) Não foram os alunos que tomaram a iniciativa, pois era a professora que escolhia quem ia escrever as palavras aos acetatos. Normalmente era quem respondia oralmente que ia ao acetato. f) A professora podia ter dado melhores instruções e fazer mais pausas no texto áudio.	

O terceiro momento discutido é, talvez, o que melhor exemplifica um quase total desfazamento entre o que estava previsto no momento de pré-observação e o que realmente aconteceu na aula. A Joana enfatiza a sua postura muito directiva na actividade, o que não permitiu aos alunos reflectirem sobre o processo de aprender a aprender, nem confrontarem-se com os seus problemas de aprendizagem. Deveria ter-lhes dado mais tempo para definirem estratégias para superar eventuais dificuldades e não lhes permitiu tomar qualquer tipo de

iniciativa no momento de correcção do exercício. Como formas de ultrapassar estes aspectos, a Joana refere que tem de cuidar mais a forma como dá as instruções e explorar os recursos, neste caso, uma gravação de texto áudio, com mais calma, embora não justifique em que medida estas soluções possibilitam um maior envolvimento e tomada de iniciativa pelos alunos.

Vejamos o que foi dito na reflexão em grupo:

M: Que tipo de instrução foi dada pela professora?

J e L: Um bocado directiva!

J: Mandona.

M: Sobre o processo de aprender a aprender?

M: Não estou a ver onde.

J: Eu acho que não.

L: Não, pronto.

M: Foi possível ao aluno experimentar estratégias diferentes?

J: ... e explorar algum recurso? Tínhamos o acetato para eles irem lá corrigir, mas acho que isso não é nada de novo para eles.

L: Enfim, diferentes, sim, porque não fazem isso todos os dias.

M: De quê? De preencher “Lücken” (espaços)?

L: Não. Na correcção algum dinamismo e... algum dinamismo na fase de correcção.

M: Não acho que isso seja dinamismo, mas isso é outra conversa. Não gosto das correcções sobre o acetato assim. (...)

J: Faz sentido para eles visualizarem a palavra.

M: Ok. Mas não estou a ver a que é que isto se refere (b).

L: A gente também não viu o exercício todo, vimos só o início (primeiras duas questões do guião). Confrontaste com os seus problemas? E arranjaste estratégias para os superar?

M: “Já”, como por ex. tu podes estar e podes dizer como é, ó... “correu bem, querem ouvir novamente, vamos ouvir com pausas, como é que querem fazer?”

L: Ah, no e) a correcção no acetato, como é que foi? Ia quem queria? Tu é que mandavas quem ia?

J: Normalmente eu escolhia quem dizia. Percebes? Eu estava a ler o texto, chegava à parte do espaço e eu deixava-os responder, não é? E quem respondia é que vinha ao acetato escrever. (...)

L: Para quê que foi esta correcção no acetato?

J: A minha ideia foi mesmo para os pôr a mexer e para eles visualizarem a palavra. (...)

M: Outras sugestões, que outras sugestões... Eu acho que o exercício correu mal ao nível do ouvir. Eu já não me lembro como é que fizeste, mas aquilo estava a ter alguns empanques, porque tu não disseste que o texto não era completamente igual (ao que eles tinham na ficha de trabalho), não chegaste a referir isso, e eu também acho que... porque eles estão à espera, estão ali a ler o texto nhaa e de um momento para o outro, “ui!? Mas o que é que se passa aqui?” Estás a ver? Não está, perdeu-se e não sei quê e já perdeu três ou quatro palavras, aquela coisa. Se lhes tivesses dito que era só para entenderem a ideia geral talvez eles fossem lá. (...)

M: Para a frente, outras sugestões... Na correcção lembra-me como é que tu fazias?

J: Eu ia lendo o texto e alguém dava a resposta, não era eu que escolhia.

M: E tu dizias “certo”.

J: Sim. Depois essa pessoa ia escrever à frente.

M: Reenvia para os outros. Vais tentar isso na próxima vez.

L: Ela fez isso uma vez ou outra vez, porque ela disse: “Seid ihr alle damit einverstanden?” (Estão todos de acordo?).

Eu isso lembro-me.

Importante será destacar que não houve quaisquer dúvidas na forma directiva da professora dar as instruções. Embora os papéis dos alunos estivessem bem definidos na planificação, só não os concretizou devido a falhas do seu desempenho, com instruções pouco claras, o que dificultou a realização da tarefa por parte dos alunos, ou demasiado directivas, e porque centrou quase todos os momentos da actividade em si, não dando muito espaço aos alunos para tomarem iniciativas.

Segue-se a apresentação das respostas relativas ao quarto e último momento analisado:

4. Momento em que surge a palavra „Zivildienst” (Ocorre no passo 3 do plano)	a) até que ponto a professora conhecia esta realidade cultural alemã? b) este momento foi aproveitado para enriquecer os alunos de conhecimentos com índole cultural, estipulando uma ponte com a realidade de outros países e com Portugal? c) outras sugestões...
Comentários: a) Não conhecia, fazendo confusão com outra coisa. b) Não. c) Podia ter aproveitado isso para falar de cidadania. Para tal deveria ter preparado algo em casa e informar-me sobre o assunto.	

Na última actividade discutida, a Joana refere que a mesma não resultou devido ao seu desconhecimento de um aspecto de cariz sócio-cultural, daí referir que não encorajou os alunos a assumirem posições críticas face a valores e práticas sociais, ou a fazerem uma análise comparativa de práticas sociais alemãs e portuguesas, tal como também já tinha referido na sua reflexão pessoal: “A actividade que se seguiu foi a audição de um texto. Penso que esta fase da aula correu bem, à excepção do momento em que surgiu a palavra ‘Zivildienst’ (serviço cívico), uma vez que os alunos perguntaram o significado da palavra e eu não soube dar uma explicação correcta sobre isso. Devia ter-me informado sobre essa realidade e enriquecer um pouco a cultura dos alunos. Poderia, portanto, ter havido aqui reflexão sobre aspectos sócio-culturais”. Foi importante ter ocorrido este aspecto, pois a Joana tomou consciência da importância do mesmo, ao referir que de futuro os conteúdos de cariz sócio-cultural que permitam uma análise

intercultural e, conseqüentemente, um aumento do espírito crítico dos alunos, têm de ser preparados com cuidado.

Todos estes aspectos surgem na reflexão com os colegas:

M: Até que ponto a professora conhecia a realidade da cultura alemã? Não conhecia.

J: Não conhecia. Fiz confusão com.... É assim, eu lembro-me de ter falado disto “Zivildienst” (serviço cívico) na escola, só que já não me lembro do que foi dito. Não me lembrava mesmo.

M: Não foi aproveitado e podias ter aproveitado, porque tinhas tanto o Luís que sabia como é lá e eu trazia a realidade da Suíça que é quase igual (...) mas podias ter aproveitado, não era só uma ponte para a Alemanha, mas também era uma ponte para outro país de língua alemã e para alargar horizontes.

L: Pronto, Se tivesse sido nesse sentido a aula, explicares que o “Zivildienst” é uma alternativa ao “Bundeswehr” que é o nosso o ir para a tropa, no c) outras sugestões, tinha sido muito interessante: E vocês o que é que acham disto?

J: hum hum.

L: E acho que teria sido interessante fazer aqui um bocadinho de civismo de..., cidadania.

M: Sim de cidadania, porque o “Zivildienst” é isso. É ajudar tipo se há problemas, por exemplo, como é que se diz? Coisas de água, a água...

L: Poluir, cursos de água, rios, cheias...

M: Inundações, cheias. Lá na Suíça vai o “Zivildienst”, lá vão eles arrumar tudo, tipo limpar, construções de muros, limpezas de florestas, neste sentido, quando há uma catástrofe natural...

L: Se é tanto ao mais importante do que a tropa, o que é que acham? Mas sobretudo: o que é que acham disto?

Ao longo da discussão que tiveram salienta-se o desconhecimento desta realidade alemã por parte da Joana e a necessidade de alargar o conhecimento cultural sobre outros países, contrapondo-o com a realidade portuguesa.

Após a análise dos momentos visionados e discutidos pelos alunos estagiários, surgem duas alíneas no guião onde podem referir o que consideraram ter sido o ponto forte da aula e o menos bem conseguido. Como pontos fortes, a Joana destaca a empatia com os alunos e a sua adesão às actividades, embora, como já foi referido, o nível de participação dos alunos tenha ficado aquém do desejável:

J: Eu acho que de uma forma geral a aula correu bem!

L: Correu bem... correu, pronto, mas, se eu perguntar: “Podia ter corrido melhor? Em quê? Em que aspectos?” Era isto, era metê-los mais ao barulho, percebes?

J: Exacto.

Como aspecto menos conseguido, a Joana refere a sua dificuldade no domínio linguístico, o que ela considera ser o maior entrave a um melhor desempenho comunicativo:

J: É a tal coisa, não falo de um momento específico é mesmo uma aula é mesmo a questão linguística, não é?

Cruzando esta análise com os meus registos de observação desta aula, verifico, tal como os estagiários, que o papel dos alunos previsto para esta aula ficou condicionado, pelo seu papel como professora:

“A professora dá pouco lugar e tempo a trocas de opiniões; não dá tempo a que os alunos expressem as suas ideias, devido a estar muito presa ao que já traz preparado de casa. Quando os alunos começam a dar opiniões, a professora não as utiliza nos seus registos, por não os ter antecipado e ter receio em registar erros no quadro e por estar demasiado centrada na actividade que eles têm de fazer em seguida, em vez de estar com a sua atenção mais centrada nos alunos.” (registo de observação da supervisão)

Conclui-se desta experiência de observação que a Joana teria de trabalhar mais o seu papel na sala de aula, promovendo um maior envolvimento por parte dos alunos. Teria, sobretudo de superar a sua ansiedade em cumprir o plano, estando mais atenta aos alunos, e a sua insegurança linguística, que a própria considera ser um factor condicionador do seu desempenho.

Segue-se a síntese das dimensões da reflexão presentes na sua reflexão individual sobre esta aula, escrita antes do momento de pós-observação, e nas respostas ao guião de apoio à pós-observação, com a contagem dos indicadores nas unidades frásicas (a categorização encontra-se nos anexos 20 e 21, respectivamente):

Dimensões da reflexão	Indicadores	Total Reflexão	Total Guião	Total
I. Descrição	1.1. Introduz o tópico/ contextualiza	7	4	11
	1.2. Descreve o que aconteceu na aula			
	1.3. Descreve o que aconteceu no processo de formação			
II. Interpretação	2.1. Exprime opinião sobre o que se passou na aula, justificando	17	14	31
	2.2. Exprime opinião sobre o processo de observação, justificando			
	2.3. Exprime opinião sobre o processo formativo, justificando			
III. Problemática	3.1. Questiona-se acerca da sua prática/ desenvolvimento profissional, suas implicações, incongruências/ dilemas (relação objectivos/ resultados) e aspectos a reformular e/ou bem	11	8	19

	sucedidos			
IV. Reconstrução	4.1. Define/ aponta rumos alternativos de acção/ desenvolvimento profissional	1	0	1

Ao observar a tabela, destaca-se o predomínio da dimensão interpretativa, presente em 31 unidades frásicas, o que revela uma atenção por parte da Joana em interpretar a sua acção. Outro factor relevante é a problematização, presente em 19 unidades frásicas, e que demonstra uma preocupação da Joana em questionar essa acção a fim de a manter ou a alterar em aulas futuras. Na dimensão da reconstrução só se verifica uma referência, o que se prende muito com o facto de este movimento ser mais verbalizado oralmente do que na escrita, pois é frequente em momentos de pós-observação os alunos estagiários serem confrontados com a questão: E então o que consideras ter de realizar de futuro? O que pensas fazer para alterar tal situação?.

4.1.5. Avaliação do processo formativo – 2º ciclo

Passo, agora, para a avaliação do segundo ciclo com apoio no guião que forneci a todos os alunos estagiários, para resposta individual e envio por e-mail até ao dia 7 de Fevereiro. Mantendo a mesma metodologia de análise, apresento as respostas da Joana às diferentes questões. Começamos pela questão 1, acerca da relevância das actividades formativas deste ciclo:

1. Relativamente às actividades abaixo apresentadas, assinala o grau de relevância que assumiram para ti e justifica a tua percepção no espaço correspondente.

✓ – Actividade relevante para a minha formação

? – Actividade pouco relevante para a minha formação

X – Actividade nada relevante para a minha formação

✓	Planificação da aula, tendo em conta os papéis pedagógicos do aluno e do professor.
	Justificação: foi importante para ajudar a uma melhor compreensão dos papéis, pois quando vamos para a aula já temos a noção de quais os papéis dos alunos e do professor nas diferentes actividades.
✓	Observação da aula com recurso a grelha de observação sobre papéis pedagógicos.
	Justificação: é importante, pois podemos observar as aulas dos nossos colegas e ver quais os papéis implícitos nas diferentes actividades da aula. Além disso, com o uso da grelha em várias aulas, ajuda-nos a compreender cada vez melhor os papéis. Com esta prática ficamos mais conscientes do significado dos vários papéis e já não precisamos recorrer a “cábulas” para ver o que cada um deles significa.
✓	Confronto da observação das aulas sem recurso e com recurso à videogravação.

	Justificação: é bastante diferente fazer a observação com e sem recurso à videogravação. Com este recurso torna-se mais fácil, uma vez que podemos rever os momentos da aula, ao passo que sem a videogravação estamos limitados ao que temos na memória.
√	Vantagens e desvantagens da videogravação (confronto com concepções iniciais)
	Justificação: no início pensava que a videogravação poderia ter a desvantagem do desconforto sentido quando estamos a ser filmados. No entanto, agora que já passei pela experiência não vejo nenhuma desvantagem nisso, uma vez que passados uns minutos nem nos apercebemos que a câmara está lá. A única desvantagem da videogravação é a colocação da câmara num determinado local, pois acaba sempre por se perder algo que se passa na sala de aula. Quanto às vantagens são várias, tais como o facto já referido de podermos ver e rever a aula para não nos esquecermos de certos momentos e o facto de termos a possibilidade de nos confrontarmos com a nossa própria imagem.
√	Actividades sobre um plano de aula: análise dos objectivos de Munby e da tipologia de papéis pedagógicos; aplicação dos objectivos e tipologia ao plano.
	Justificação: é sempre importante analisar os objectivos de Munby em planos de aulas que não sejam leccionadas por nós próprios, pois assim percebemos cada vez melhor os objectivos e utilizamos os mesmos nas nossas planificações sem que haja tanta dificuldade em fazê-lo.
√	Actividades sobre aulas videogravadas: definição dos papéis pedagógicos no plano; visionamento com aplicação de uma grelha de observação e confronto de perspectivas antes/após visionamento sem/ com recurso à videogravação e sem/ com a presença da supervisora.
	Justificação: foi importante para nos preparar para o que iríamos fazer com as nossas aulas videogravadas. Foi um ponto de partida para nos ajudar a perceber o objectivo de videografar as nossas aulas e, mais uma vez, para nos ajudar a perceber os papéis pedagógicos. Tudo gira à volta destes papéis e é importante que os analisemos várias vezes até à total compreensão dos mesmos. Como se diz em alemão: "Übung macht den Meister". (O exercício faz o Mestre)
√	Observação de aulas e análise/ experimentação de grelhas de observação
	Justificação: é importante observarmos as aulas dos nossos colegas, pois com os erros deles (caso os hajam) podemos corrigir os nossos ou evitar que façamos os mesmos erros. Além disso as grelhas de observação são também muito importantes, uma vez que ficamos com um registo escrito e não apenas com um registo mental daquilo que foi mais importante.
√	Recurso a um guião para orientar momento de pós-observação com excertos de videogravação e sem a presença da supervisora.
	Justificação: foi importante para nos focarmos em certos aspectos da aula que poderiam ser melhorados e para (re)definir papéis pedagógicos, uma vez que na teoria poderíamos ter planificado papéis e na prática podem ter acontecido papéis diferentes. Quanto à ausência da orientadora, penso que isso não influenciou em nada, pois diríamos as mesmas coisas caso ela estivesse presente, uma vez que temos à vontade suficiente com ela para o fazer.
	Outros aspectos relevantes...

Como se pode observar, a Joana considera que todas as actividades foram relevantes para a sua formação.

Relativamente ao trabalho que foi desenvolvido antes da sua aula videogravada quanto a planificações, considera-o de grande utilidade. O recurso à grelha dos papéis pedagógicos fez com que houvesse cuidado em definir os diversos papéis nos diferentes momentos das aulas, o que indica que já esteve presente a preocupação de diversificar e adequar os papéis

pedagógicos do professor e dos alunos. Ao permitir esta diversidade, a Joana acaba por estar atenta às necessidades de aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento das suas competências de aprendizagem, tal como se pretende no ensino actual²³.

Em seguida, a Joana refere que a observação com recurso à videogravação permite rever situações ocorridas em sala de aula, não se limitando a recorrer à memória, ou aos registos escritos. Salienta que este recurso, neste momento, não lhe causa qualquer tipo de desconforto, enfatizando antes pelo contrário as suas vantagens, tais como, ver e rever situações que ocorreram a fim de melhor as analisar e ver como as poderá melhorar. O confronto com a própria imagem acabou por ser algo apontado como positivo, o que talvez se explique pelo facto de ter observado a sua relação de empatia com os alunos e a adesão destes às actividades propostas, aspectos que, como vimos atrás, a Joana ressalta da sua aula. Como desvantagem, refere somente o posicionamento da câmara de filmar, o que seria negociado com o núcleo para o ciclo seguinte.

Quanto ao trabalho relativamente a planificações de aulas e ao uso de grelhas de observação, foi relevante para a Joana, na medida em que a própria reconhece que, quanto mais utilizarem determinados instrumentos, mais se familiarizam com os mesmos. Refere um ditado alemão muito comum, “Übung macht den Meister”, que significa que o exercício faz o mestre, perspectiva que, aliás, é defendida por diversos autores que advogam que através do exercício da observação e outras estratégias se pode reconstruir formas de pensamento e acção²⁴.

Quanto ao uso do guião para apoio na pós-observação, a Joana salientou a sua mais-valia por evidenciar momentos específicos que deveriam ser analisados, discutidos com o intuito de serem melhorados, não fazendo, porém, referência, ao cuidado que existiu da minha parte em seleccionar pelo menos uma actividade que foi bem conseguida, por forma a promover a observação de aspectos a melhorar e outros a manter (Vieira, 1993: 93).

²³ Esta diversificação e centralidade do processo de ensino-aprendizagem no aluno é um tema que Vieira (1993a, 1998, 2006) vem explorando com afinco e com experiências que demonstram as potencialidades de uma pedagogia para a autonomia (v. por exemplo o trabalho do GT-PA - Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, criado em 1997 e coordenado pela autora). A diversificação e adequação das estratégias de acordo com o tipo de alunos pode contribuir para um ensino cada vez mais eficaz e educativo, num sentido democrático e emancipatório de desenvolvimento de um espírito crítico e reflexivo.

²⁴ Relativamente à variedade de recursos utilizados na formação reflexiva de professores, tal como preconizado por Amaral et al. (1996), “(...) não é suficiente a adesão a um único meio de formação – a observação de aulas recorre às perguntas, o estudo de caso pode servir-se de narrativas (...). Elas complementam-se, não se substituem.” (op. cit.: 102). Aqui, a referência é feita aos meios de formação, que implicam, pelas suas características próprias, o recurso a diversos tipos de materiais adequados e devidamente contextualizados.

A Joana refere que a minha ausência na sessão de pós-observação não interferiu em nada na forma como decorreu o trabalho de núcleo de estágio, pois tem a certeza que seria exactamente igual se eu estivesse presente, devido ao à vontade que existe comigo. De salientar esta referência ao ambiente de trabalho, por parte da Joana, já que, desde o início do projecto, ela vem referindo que é um ambiente agradável, onde todos se sentem à vontade para dizerem o que pensam, o que se vem destacando cada vez mais no seu discurso, devido ao conhecimento quer pessoal quer profissional que vai existindo de cada um dos elementos do núcleo e a existência de negociação de atitudes, saberes e papéis, que envolvem quer alunos estagiários, quer a supervisora (Vieira et al., 2006; Moreira, 2001, 2005; Oliveira, 1992; Alarcão e Tavares, 2003).

Passo agora a apresentar a segunda parte do guião, com um grupo de quatro questões:

2. Como caracterizarias o ambiente de trabalho no núcleo de estágio (estagiários e supervisora)?

Penso que o ambiente de trabalho continua a ser muito agradável, pois somos sinceros uns com os outros e continua a haver espaço para brincar e espaço para trabalhar. Todos estes factores são importantes para conseguir criar um bom trabalho e penso que o grupo funciona bem.

3. Como caracterizarias a tua relação pedagógica com os alunos de ambas as turmas?

Considero que existe uma boa relação entre mim e os alunos. No entanto, sinto que os alunos do 12º ano têm alguma dificuldade em me ver como uma professora, pois são vários os que têm tendência para me tratar por “tu”. Mas sei que isso tem a ver com a pouca diferença de idades, pois não sou muito mais velha que eles. Gosto de ambas as turmas, mas prefiro leccionar no 10º ano, pois são mais participativos e mais activos.

4. Das expectativas e receios iniciais apresentados relativamente à videogravação, em que medida esta experiência foi útil, ou não, para aproximar as tuas representações sobre o ensino à realidade?

Esta experiência foi útil para perceber que tipo de professora sou. Após a visualização da minha aula percebi que sou um pouco directiva, mas que isso não impede um bom relacionamento com os alunos. Sempre tive a ideia de que deveria haver espaço em sala de aula para trabalhar e espaço para brincar. E por vezes é necessário ser-se um pouco mais directivo, pois caso contrário há alunos que simplesmente não trabalham.

5. Até ao momento, sentes que o projecto de investigação da tua supervisora de Alemão está a ter alguma interferência negativa na tua formação? Justifica.

De forma nenhuma. Pelo contrário considero este projecto muito vantajoso, pois não se cinge a uma só coisa, como seria o caso da oralidade ou do vocabulário, mas temos uma perspectiva do geral e isso só poder ser proveitoso para nós enquanto professores em formação inicial.

Para além de salientar o bom ambiente de trabalho no grupo e com os alunos, embora destacando a diferença entre as duas turmas no que diz respeito a graus de proximidade e nível de participação, nota-se alguma evolução no modo como encara o uso da videogravação, que a ajuda a perceber que tipo de professora é. Reconhece em si uma tendência para alguma directividade, e embora na discussão da aula videogravada isso tenha sido encarado como uma

limitação a ultrapassar, aqui parece encarar esse facto de forma menos crítica, até aceitável, sobretudo como estratégia para disciplinar o ambiente de trabalho na sala de aula.

Quanto à sua participação no projecto da supervisora, continua a vê-la de forma positiva salientando que o projecto promove uma visão global do acto educativo.

Segue-se a síntese dos movimentos reflexivos identificados no guião de avaliação final do 2º ciclo (v. anexo 22):

Dimensões da reflexão	Indicadores	Total
I. Descrição	1.1. Introduz o tópico/ contextualiza	0
	1.2. Descreve o que aconteceu na aula	
	1.3. Descreve o que aconteceu no processo de formação	
II. Interpretação	2.1. Exprime opinião sobre o que se passou na aula, justificando	26
	2.2. Exprime opinião sobre o processo de observação, justificando	
	2.3. Exprime opinião sobre o processo formativo, justificando	
III. Problemática	3.1. Questiona-se acerca da sua prática/ desenvolvimento profissional, suas implicações, incongruências/ dilemas (relação objectivos/ resultados) e aspectos a reformular e/ou bem sucedidos	5
IV. Reconstrução	4.1. Define/ aponta rumos alternativos de acção/ desenvolvimento profissional	0

De novo se destaca a dimensão da interpretação, neste caso relativa a diversas dimensões do programa de formação. Na dimensão da problematização surgem os aspectos que a Joana foi detectando como aspectos a melhorar e que poderão ser alvo de um maior cuidado em aulas futuras.

4.1.6. A 2ª experiência de observação com recurso à videogravação

Já no terceiro ciclo de formação, foi videogravada uma segunda aula dos estagiários, no mês de Abril. Neste momento já estavam a trabalhar com a última versão da grelha de observação incidente nos papéis pedagógicos (v. anexo 13), que utilizaram no momento de pré-observação da aula, ao longo da aula e no momento de pós-observação.

Este ciclo foi planificado em conjunto e as três aulas a serem ministradas, uma por estagiário, foram leccionadas em dias consecutivos, como já acontecera no segundo ciclo. O domínio de referência em estudo era o do Mundo do Trabalho. A Joana leccionou a primeira aula, que incidiu sobre a elaboração de um currículo, a que se seguiu a aula leccionada pelo Luís, centrada na elaboração de uma carta formal de candidatura para um emprego, e finalmente a aula da Marina, cujo enfoque foi a entrevista de emprego. Do ponto de vista

temático, as três aulas apresentavam uma sequência lógica, daí o trabalho de preparação das aulas em grupo ter sido fundamental, para ser possível estabelecer um fio condutor.

Apresento uma síntese da aula da Joana:

Passos da Aula	Materiais
1. professora apresenta diversos anúncios de emprego aos alunos e solicita que cada um escolha um anúncio e justifique a sua escolha	Anúncios de jornais e revistas alemãs
2. alunos referem os diversos documentos para conseguirem candidatar-se a um emprego. Alunos referem o que sabem sobre o currículo e dizem as partes que o constituem	quadro
3. alunos em pares recebem um currículo recortado que devem colocar por ordem e juntar as partes correspondentes (Identificação – nome, etc)	Curriculum recortado
4. professora apresenta o currículo em acetato já na sua disposição correcta, colocando questões sobre o conteúdo. O acetato serviu para os alunos procederem à correcção da actividade anterior	Acetato retroprojector
5. para melhor explorar o conteúdo do currículo, em pares, colocam questões e dão respostas sobre o conteúdo do currículo que possuem à sua frente	Curriculum recortado e ordenado
6. alunos elaboram o seu próprio currículo. Em seguida, alunos elaboram um currículo sobre alguém à sua escolha, recorrendo à criatividade e ao humor com o intuito de expor no Placard de Alemão	Ficha de trabalho

Os materiais que serão aqui convocados, à semelhança do que será feito na análise da 2ª aula dos restantes estagiários, são: o guião de apoio à análise da videogravação, desta vez produzido pelo próprio professor que leccionou a respectiva aula, neste caso a Joana, pois só assim seria possível analisar até que ponto todo o trabalho formativo realizado e com incidência nos papéis pedagógicos tinha sido interiorizado; a grelha de pré e pós-observação utilizada na planificação e observação da aula, assim como na pós-observação (antes, durante a após o visionamento das partes escolhidas pela Joana para serem analisadas no grupo); excertos da gravação áudio realizada ao longo da pós-observação com recurso à videogravação; uma reflexão livre da Joana, escrita logo após a reunião de pós-observação. Resta referir que neste ciclo eu estive presente nos momentos de pós-observação, para servir de mediadora e tentar criar consensos quanto à identificação dos papéis pedagógicos nos momentos escolhidos pelos estagiários para serem analisados.

Para iniciar a análise, apresento aqui as respostas ao guião de pós-observação elaborado pela Joana sobre a aula que leccionou, iniciando com o primeiro momento:

1. Alunos dizem o que sabem acerca das componentes de um currículo (Passo 2 do plano)	a) Os alunos estavam a par desta realidade? b) Qual o aproveitamento do feedback dado pelos alunos? c) Os alunos participaram activamente nesta discussão ou mantiveram-se apenas atentos sem dar muitos contributos? Foram encorajados a participar? d) Qual o papel dos alunos e da professora?
Comentários:	

- a) Na maioria sim, mas só tinham noções básicas das componentes no currículo.
- b) Houve aqui uma evolução da professora, pois aquilo que os alunos diziam era aproveitado. Em aulas anteriores a professora escreveria no quadro o que tinha preparado em casa.
- c) A maior parte dos alunos estava apenas atenta, sendo a Filipa a que mais contributos deu. No entanto, a professora ia dando reforço positivo e colocando questões para tentar que todos dessem o seu contributo.
- d) O papel dos alunos era de negociação, pois colaboraram com a professora.
- O papel da professora era promover a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos.

Relativamente a este primeiro momento integrado no Passo 2 da aula, apresento aqui a grelha de observação somente com os papéis que foram discutidos (previstos e observados), salientando o facto de a própria Joana ter sido a primeira a detectar que o ponto 1. do aluno e os pontos 1 e 4 do professor não se concretizaram, tendo sido ela a apresentar os papéis que realmente se verificaram e sobre os quais acabou por haver consenso após a sua discussão:

PAPÉIS DO ALUNO	2	
Reflexão (Promoção da reflexão sobre a LE e o processo de aprendizagem)		
1. O aluno reflecte sobre a LE: aspectos formais __//pragmáticos __//sócio culturais __	X	N
Negociação (Promoção da co-construção de experiências de aprendizagem)		
12. O aluno colabora com o professor.	X	S
PAPÉIS DO PROFESSOR		
O professor...		
1. Encoraja os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos	X	N
4. Articula a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interactiva da cultura da sala de aula	X	N
5. Promove a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos		S

Na sua reflexão escrita após a pós-observação, a Joana destaca a seu maior à vontade e progressão, relativamente à primeira aula videogravada: “Quanto à aula em si, queria salientar que já notei alguma evolução em mim, uma vez que na fase em que os alunos dizem o que sabem sobre as componentes de um currículo já consegui fazer uma melhor discussão com eles e aproveitar o feedback dado por eles, ao invés de apenas escrever no quadro o que tinha pensado em casa, como aconteceu na primeira aula videogravada (22 de Janeiro)”.

Na discussão em grupo a propósito deste excerto da aula, os colegas validam a sua percepção:

J: E quanto ao feedback? Qual o aproveitamento do feedback dado pelos alunos?

L: Partiste do feedback para avançar, esperaste pelas respostas. Foi uma co-construção no quadro.

J: Exactamente, acho que aí já estive melhor do que na última aula, não é? Que levei as coisas feitas e pus as minhas ideias e as deles... hehe

M: Eu aponte aqui: “Evolução da professora... foi bem aproveitado o feedback” Tu simplesmente vais adaptando às ideias..., vais escrevendo o que eles dizem em Alemão e “atçando” (insistindo) em certos pontos que são necessários...

J: ... pertinentes que eles me disseram.

M: ...é.

Nesta mesma actividade, a Joana, embora salientando a maior participação de uma aluna, refere que todos foram colaborando e que tal se deveu aos reforços positivos que foi dando aos alunos sempre que eles referiam algo relevante, aspecto que também sofreu melhorias desde o ciclo anterior, o que demonstra um maior à vontade na sala de aula, não havendo aquele condicionamento que a insegurança linguística lhe provocara nos momentos anteriores, tal como o refere na sua reflexão pessoal:

“Não deixei que o meu entrave linguístico falasse mais alto desta vez. Tentei fazer com que isso não fosse problema para mim e resultou, pois fiquei muito mais à vontade com os alunos. É claro que falha sempre uma ou outra coisa, mas ninguém nasce ensinado. Sei que os professores devem ter um conhecimento linguístico alargado, mas também penso ser compreensível que não se saiba tudo.

Houve, portanto, nesta fase da aula, negociação, pois os alunos colaboraram com a professora, que tentou promover a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos.” (Joana)

Destaco, ainda, o facto de a Joana ter apontado diversos papéis no momento de preparação da aula e que, após a discussão, verificámos serem em demasia e nem todos relevantes. Para melhor compreender este processo de clarificação do sentido pedagógico dos papéis enunciados na grelha de observação, vejamos um excerto da nossa discussão acerca dos papéis desempenhados pelos alunos no momento da aula observado em vídeo (os alunos dizem o que sabem acerca das componentes de um currículo):

SE: Ora bem vamos...

M: O papel dos alunos e da professora

SE: ... vamos situar isto ao nível dos papéis. O que é que aí é mais flagrante, que se destaca... o que é que vocês acham?

L: O que é que tu pensaste Joana?

J: Eu para o professor pensei no ponto 4 (O aluno explora recursos/ situações) e no ponto 1 (O aluno reflecte sobre a LE).

SE: Ai é isso? De certeza?

J: Não, não é! É este: 'promove a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos.'

SE: Digamos que esse, para mim, é o que mais se destaca, ao nível do papel do professor, o ponto 5. (...) Então e o tipo de trabalho foi um tipo de trabalho... entre professor e aluno... com co-construção, foi um trabalho quê?

J: Negociação, é isso que queres dizer?

SE: ... e, e, e, ... então se já estamos na negociação, que é o que já vimos que mais se destaca...

J: ... mas também é o 1. "o aluno reflecte sobre a LE: aspectos socioculturais."

SE: Espera aí...

J: Mas é mais a negociação!

M: Não é mais a regulação?

SE: Porquê?... regulação em que medida? De que perspectiva? Por parte do aluno?!

M: sim...

SE: Onde é que ele regula o quê? Ele avalia, ele é que monitoriza, ele é que identifica...

M: Não, ele monitoriza conhecimento e... as atitudes, representações e crenças! ... o que é que ele sabe do currículo...

SE: ... esse é o tipo de feedback que ele nos vai fornecendo, ok?

M: hum.

SE: Sim, mas neste momento, se houve co-construção de saberes estamos muito mais no patamar da negociação, não é?

M: hum, hum

SE: Eu não sei, mas o que é que vocês acham, dentro da negociação, o que é que é assim mais, mais evidente...

J e L: "O aluno colabora com o professor"

M: hum, hum

SE: Eu acho que é... não... lá está é aquele cuidado que é preciso termos em... em seleccionar o que mais se destaca daquilo que é secundário, não quero com isto dizer que os outros elementos não possam estar presentes, mas este é de longe o que mais se destaca, não é? Estamos de acordo até aí?

M: hum, hum

SE: Não? Marina! Andor, hehehe...

M: Nem tanto...

SE: porque...

M: ... comecei a pensar assim de uma outra maneira

SE: estás a falar do aluno ou do professor?

M: estou a falar do aluno. Eu acho que o que ficaria não era a colaboração com o professor neste caso, mas era mais...

J: Eu acho que era!

M: Não! Eu acho que aquilo que tu querias é que eles...

J: ... era que eles me dissessem as ideias.

M: ... que tomasse iniciativas, realiza escolhas e toma decisões!

SE: Calma lá! Vamos por partes! Se nós ainda há bocadinho referimos que nem toda a gente tem a consciência exacta, como é que elabora um currículo, que eles não têm! Quer dizer, provavelmente eu não acredito que algum aluno daquela turma, ou se houver é algum ou outro que tenham feito mesmo e saibam como é que se faz. Como é que tu queres que sejam eles a tomar as decisões e fazer as coisas todas sozinhas sem haver uma orientação?

M: Eles sózinhos não fazem, claro tinham uma orientação...

SE: Daí o questionário que ela foi colocando e que foi sempre de forma orientada.

M: Sim..., mais ou menos, porque há momentos em que ela diz: “o que é que acham? Isto chega, não chega?” Eles é que decidem se chega ou não chega, eles é que trazem as novas temáticas, muitas vezes..., eu acho que tem muito..., eu acho que esse aspecto é muito importante, para mim!

SE: Mas ninguém está a dizer que não... mas é mais, qual deles é o que mais se destaca?

J: Qual é a decisão deles aí? Estás a dizer que “toma decisões”, que decisão é que eles tomam?

M: É porque é vamos meter a idade, ou vamos meter o estado civil e coisas assim.

J: Eu não vejo isso como decisão!

SE: Eles tomam decisões ou dão mais sugestões?

J: exactamente!

M: Tá bem, eles...

L: tomar decisões é mais tipo “Ratgeber” (conselheiro)...

SE: ... é isso que eu quero!

M e L: pois... hum

SE: Mas a minha grande questão é esta, pensem numa coisa: “o que é que mais se destaca?”

L: onde...

J: É “o aluno colabora com o professor!”

L: Sim...

M: sim, sim, sim sim...

J: hehehe

SE: Isto sem menosprezar o resto, é evidente que esses momentos estiveram lá presentes, Marina, mas é assim: “Questionário foi elaborado de forma orientada a obter determinada informação”, ok? Portanto, o que é que houve da parte dos alunos?... em relação ao professor? O que é que houve da parte do aluno em relação às questões que responderam? O que é que houve entre os dois?

M: ... participação, interacção

SE: ... houve interacção e colaboração, ok? Ok, inclusive, houve até sugestões da parte dos alunos que foram ou não aproveitadas pela professora?

M: Foram.

SE: ... e outras...

M: ... talvez não.

SE: ... e outras que não!

J: ... nem por isso!

SE: Porquê?

M: Porque não faziam sentido.

J: porque não eram pertinentes para o currículo!

SE: porque também fugiam um bocado àquilo que era o objectivo, que era definir o que deve constar num currículo, não é?

M: hum

SE: Aqui a liberdade do aluno, dessa perspectiva, não era assim tanta como isso, pois não? Bastante condicionada, até! ... E agora uma coisa é nós chegarmos lá e fazermos “chapa 24”, não é?: “Isto é a estrutura de um currículo!”, outra coisa é darmos oportunidade ao aluno, não é?, a partilhar connosco a perspectiva que tem sobre aquilo que eventualmente é um currículo, ou como deve ser constituído um currículo! E isso foi feito! Está?, mas foi sempre nessa atitude orientada, colaborativa. Portanto o nível de negociação aqui é muito... está tudo muito onde?, quem é que domina aqui?..., a nível do professor e do aluno?, quem é que predomina? Qual é o papel mais... dominante?

J: ... do professor.

SE: Exactamente.

Como se pode concluir, a clarificação conceptual da grelha de observação por confronto com o que ocorre na sala de aula constituiu um processo importante nos encontros supervisivos, permitindo que os estagiários aprofundem a sua compreensão dos papéis pedagógicos em relação com a promoção da autonomia dos alunos.

O segundo momento seleccionado coincidiu com a tarefa de identificação e ordenação das componentes, a partir de recortes de um currículo fornecidos pela professora. As perguntas e respostas no guião foram as seguintes:

2. Puzzle de um currículo (Passo 3 do plano)	a) Para que serviu esta actividade? b) Os alunos aderiram à actividade ou poderia ter sido feito algo mais motivador? c) Quais os papéis dos alunos e da professora? d) Foi possível aos alunos experimentar estratégias novas, para assim se confrontarem com os seus problemas e tentar superá-los?
Comentários: a) Esta actividade serviu para os alunos se confrontarem com as suas dificuldades, pois primeiro viram a teoria (componentes do currículo) para depois passar à prática (construção de um currículo). b) Os alunos aderiram bem à actividade e mostraram empenho na execução da mesma. Além disso o tema exige alguma atenção da parte deles, pois é algo que irão utilizar no futuro. c) O papel dos alunos era sobretudo de reflexão, pois o aluno tem que reflectir sobre a Língua Estrangeira. No entanto, houve também negociação, pois trabalharam em pares. O papel da professora era envolver os alunos na procura de soluções adequadas. d) Não foi o primeiro contacto com esta estratégia, no entanto não é algo que os alunos façam regularmente.	

Em seguida, apresento a grelha, tal como ficou preenchida para este passo, destacando uma grande coincidência entre os papéis previstos pela Joana e ocorridos efectivamente em aula:

PAPÉIS DO ALUNO	3
Reflexão (Promoção da reflexão sobre a LE e o processo de aprendizagem)	
1. O aluno reflecte sobre a LE: aspectos formais___//pragmáticos___//sócio culturais___	X S
Experimentação (Promoção da experimentação de estratégias de aprendizagem)	
4. O aluno explora recursos/ situações: pedagógicos___// não-pedagógicos___.	X S
Negociação (Promoção da co-construção de experiências de aprendizagem)	
11. O aluno colabora com os colegas: em pares X//em grupos___//na turma___	X S
13. O aluno toma iniciativas, realiza escolhas e toma decisões.	S
PAPÉIS DO PROFESSOR	
O professor...	
2. Envolve os alunos na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)	X S

Todos foram unânimes, na discussão conjunta desta actividade, em considerar que ela funcionou bem:

J: O segundo momento é o puzzle do currículo, não é? Para quê que serviu a actividade?

L: Partir pedra, confronto com uma estrutura nova, trabalho a pares.

J: Sim.

M: Entregar o texto.

J: Entregar o texto?!?! Não, foi para ver até que ponto eles assimilaram aquelas coisinhas que eu estive a escrever antes... da estrutura do currículo (...). Foi para ver se eles assimilaram aquilo que eu estive a dizer antes da estrutura do currículo, não é? Porque eu disse: "Isto é -x- e fala disto e disto" e ao construir o currículo tinham de ver se chegavam lá.(...)

J: Acham que os alunos aderiram à actividade?

L: Aderiram bem.

J: Eu também acho que sim, eu perguntei a eles (colegas estagiários) se poderia ter feito algo mais motivador, porque na altura não me lembrei de fazer mais nada sobre isso, mas... às vezes... mas acho que eles aderiram bem.

M: Eu acho que foi uma maneira boa de meter isso.

L: Só se vê uma maneira mais motivadora ao nível do "procure na sala" (recortes do currículo escondidos na sala e alunos têm de procurar), mas isso seria para os fazer mexer, não era mais motivador ao nível do "Lebenslauf" (currículo).

J: hum, hum...

Neste exercício, a Joana teve um cuidado especial em delegar a execução desta tarefa nos alunos, pois queria comprovar até que ponto seriam capazes de organizar a informação de forma autónoma, colaborativa e negociada entre eles. A estratégia, não sendo nova, foi conduzida pela professora de forma a que o seu desenvolvimento ficasse a cargo dos alunos, havendo assim uma maior co-responsabilização pelo seu processo de aprendizagem. Todos puderam dar os seus contributos de forma colaborativa, chegando a uma conclusão após

momentos de negociação, o que a Joana refere também na sua reflexão escrita: “O objectivo principal era que os alunos reflectissem sobre a língua estrangeira. Mas houve também negociação, pois os alunos trabalharam em pares. Quanto ao papel da professora era o de envolver os alunos na procura de soluções adequadas.(...)”. E aqui sim, é que reside a maior diferença e uma evolução, pois, de certa forma, todos possuímos listagens de actividades que promovem a competência de aprendizagem nos alunos, mas falta a reflexão primordial sobre o papel que tanto o professor como o aluno devem desempenhar ou desempenham ao aplicar estas actividades. Verifico que nem sempre é fácil chegar a consensos sobre esta questão, como também se observou neste caso. Vejamos um exemplo, em que uma das estagiárias, a Marina, contesta o consenso do grupo sobre a ocorrência da negociação ao nível da realização de escolhas e tomadas de decisões.

J: A negociação é “o aluno colabora com os colegas em pares”

SE: Sim, Mais nada?

J: e “toma iniciativas, realiza escolhas e toma decisões”

SE: Qual deles é o mais importante?

L e J: É o 13: “O aluno toma iniciativas, realiza escolhas e toma decisões.”

SE: A negociação, a negociação já tem que envolver sempre mais do que uma...

L: ... parte.

SE: ... mais do que uma pessoa, não é?

L: hum.

SE: Então, entre isto “o aluno colabora com os colegas” e entre “o aluno toma iniciativas, realiza escolhas e toma decisões”, porque eles tinham de organizar uma coisa que estava completamente desorganizada. Sim ou não?

M: é que... Não!

SE: O texto, o “Lebenslauf” (currículo) estava todo dado aos recortes.

M: Estava, mas o “Lebenslauf” tem uma estrutura própria de ser. Eles não tinham..., segundo o que tu me disseste ao bocado!

J: Mas eles não sabiam qual era a estrutura! Eu tinha-lhes dado os nomes das coisas, mas não dei em que estrutura... (pela ordem correcta).

SE: ... mas não deu nenhum exemplo concreto de... nome é x,y e z com o respectivo endereço! As habilitações são não sei quantas, nhé, nhé, nhé, nhé, nhé, nhé! Só deu os tópicos.

M: O que me estás a dizer é que eles podiam ter metido o... a... experiência profissional depois ou antes de, da, dos tipos das línguas, não sei lá o quê? É isso querem-me dizer? Que isso é as iniciativas que eles tomam?

J: Exacto.

M: Eu não concordo com isso então!... Não acho que realizem escolhas assim tãããooo importantes, ao ponto de fazer disso um papel do aluno, neste caso.

L: pfiuuu

SE: Aiii

M: Baseado no que me disseram há bocado!?

SE: Calma! Nós há bocado... faz isso (SE entrega os recortes à Marina para ela os juntar).

M: Está bem.

SE: Faz!

M: O quê que eu vou fazer, vou colar assim?

SE: Faz! Faz isso!

M: Não meter, está bem, assim e assado...

SE: Tu não decides! Tu não organizas!

M: Não. Eles organizam, eles organizam, mas segundo o que vem aqui vão juntar as informações. Ou está errado ou está certo!

SE: E quais eram as informações que eles tinham previamente? Tinham essas informações todas? Só uma das colunas! Sim, ou não?

M: E este, não tinha?

SE: Só tinha uma das colunas, não tinha as indicações todas!

M: É esta que estás a dizer, esta parte não tinham, não é?

SE: Exactamente.

M: Mas isso são coisas... por exemplo, “Muttersprache” (língua materna)

J: ... eles tem de ter a noção como deve ser um currículo.

M: oi... mas o que eu estou a dizer não é isso. O que eu estou a dizer é... que: onde é que fica a liberdade deles de escolha aqui? Não, não tem grande coisa, a não ser, a tal coisa, eu posso decidir meter a “Muttersprache” abaixo das “Fähigkeiten” (competências) ou acima!

L: Vocês estão a discutir o quão direccionado é o exercício.

SE: Exacto

L: ... mas é. Isso são graus dentro do tópico de “toma iniciativas e realiza escolhas”.

M: e era o que estava a dizer! Eles tomam iniciativa, mas a iniciativa que eles aqui tomam...

L: é direccionada pela Joana, pronto!

M: não, não é direccionada pela Joana. Eles tomam-na sozinha, depois na correcção é outro ponto e aí é que se vai reordenar.

J: Agora é que tu tocaste na ferida!

M: Mas no momento, sim... mas no momento ahh...

SE: Senão não havia necessidade de correcção. Se assim, se essa coisa fosse assim tão óbvia.

M: Ou se eles tivessem mesmo o direito de escolher!

SE: Mas aqui... direito de escolher como?

M: Direito de organizar como quisessem.

SE: Mas era isso que se pretendia?

M: Era isso que se pretendia?

SE: Isso pergunto eu!

M: Não, isso tem o seu coiso. Por isso é que eu digo que o aluno, ponto 13, que o aluno toma iniciativas, realiza escolhas e toma decisões, isso tudo bem que eles tomam decisões no momento de realizar o exercício. Será que isso é uma coisa muito importante naquele, neste passo? Não, para mim não é! Mais importante é... para mim é a reflexão sobre a língua porque eles têm que ver “Schule- und Berufsausbildung” (formação académica e profissional) e de ir procurar mais ou menos as informações o quê que encaixa aqui, isso é uma reflexão sobre a língua...

L: ... e estratégias, e experimentar estratégias.

M: E experimentação. A negociação tudo bem que trabalham a pares é uma negociação, mas para mim o que é que pode aparecer é o trabalho a pares e esta do número, do ponto 13 não concordo.

SE: Ora... a reflexão sobre a língua porque eles tinham de fazer corresponder o tópico com o texto, não é? Que era o que eles ainda não tinham, não tinham isso feito!

M: É. Isso é uma reflexão.

SE: Exactamente.

M: Depois tem a experimentação, que é uma... estratégia em que estão...

SE: O que se destacaria então? Em resumo?

M: É o 1 e é o...

SE: É o 1 (“O aluno reflecte sobre a LE”), que é o que se destaca mais.

M: ... e a 4 (“O aluno explora recursos/ situações pedagógicos”).

SE: Está.

L: E a negociação 13 (“O aluno toma iniciativas, realiza escolhas e toma decisões”) também aparece.

M: Obrigado! (risos)

SE: (risos)

(...)

SE: Mas aqui o que destaco é o tipo de interacção que houve entre os alunos neste momento. Isso foi..., é flagrante então agora quando se vê o filme...

M: Isso é óbvio.

SE: ... quando se vê o filme acho que se nota bem eles trabalham muito bem e não são passivos. Eu acho que este é um aspecto que convém realçar, talvez não seja o mais flagrante, mas convém muito realçar também porque... normalmente quando damos este tipo de actividades, a ideia é mesmo que eles estejam ali tipo: “eu acho bem assim, que achas?”. Obviamente que eles estavam ali a tentar perceber o que é que estava lá escrito, não é? A nível da reflexão sobre a língua. Mas esta parte da negociação também aqui para mim também acho que é muito importante, porque eles aqui são empenhados, não é? Nota-se que há sempre este feedback da parte deles. Não são passivos. Ok?

Este excerto, tal como o anterior, ilustram bem o à vontade com que os estagiários confrontam opiniões, mesmo que isso signifique contestar a visão da supervisora, obrigando a um esforço colectivo de negociação de consensos que implica movimentos sucessivos de

reconstrução de ideias, numa abordagem que podemos caracterizar como dialógica, na qual os formandos assumem um papel colaborativo (Waite, 1995).

No momento seguinte, a actividade visionada foi sobre a actividade em que se analisou o conteúdo de um currículo. Este momento aparece ligado ao anterior, pois a professora apresenta um acetato do currículo que os alunos anteriormente tentaram organizar por si próprios, mas já com o currículo na sua versão correcta.

3. Análise de um currículo (acetato) (Passo 4 do plano)	a) De que forma foi explorado o currículo apresentado pela professora? b) O que poderia ter sido feito para uma melhor exploração do currículo? c) A tarefa prevista para esse momento ("Gespräch" - Diálogo) não foi realizada. Teria sido muito importante realizá-la? Porquê? d) Qual o papel dos alunos?
Comentários: a) O currículo (apresentado em acetato) serviu como correcção do exercício anterior. Foi explorado a nível de conteúdo, pois a professora foi colocando questões de índole pessoal acerca da pessoa em questão nesse currículo, e foi também analisado a nível de língua, pois havia vocabulário desconhecido para os alunos. b) Colocar ainda mais questões aos alunos sobre o currículo em questão, pois isso foi feito de forma breve. c) Para esta aula em concreto não era necessário. No entanto, teria sido pertinente para uma aula seguinte, em que os alunos simulam uma entrevista. d) O papel dos alunos seria o de reconhecer resultados e progressos da aprendizagem (auto-correcção)	

Sobre este momento foi possível obter o registo dos seguintes papéis pedagógicos, onde se destaca alguma dúvida relativamente à definição exacta do papel do professor:

PAPÉIS DO ALUNO		4
Reflexão (Promoção da reflexão sobre a LE e o processo de aprendizagem)		
2. O aluno reflecte sobre o processo de aprender (v. Papéis relativos à Regulação)	X	S
Regulação (Promoção da regulação de experiências de aprendizagem)		
7. O aluno avalia resultados e progressos da aprendizagem.	X	S
PAPÉIS DO PROFESSOR		
O professor...		
2. Envolve os alunos na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)	X	?
7. Analisa com os alunos a informação recolhida com o objectivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem		?

Na sua reflexão escrita, a Joana refere-se a este mesmo momento da seguinte forma: "A correcção deste exercício foi feita em acetato. Mas eu apenas apresentei o acetato e os alunos é que tinham que fazer a própria correcção, para assim reconhecerem resultados e progressos da aprendizagem". Esta actividade serviu para os alunos desenvolverem competências de auto-correcção, detectando os seus problemas e reformulando o que tinham realizado anteriormente. Também aqui se detecta uma evolução ao nível dos papéis, quer dos alunos quer da professora. A Joana utilizou um recurso que sabia de antemão que iria permitir este processo de auto-correcção por parte dos alunos e que este aspecto seria benéfico para uma aprendizagem mais

autónoma. No momento de exploração do conteúdo do currículo, foi colocando questões aos alunos sobre informações presentes no currículo, explorou a estrutura de um currículo e aproveitou este momento para treinar algumas estruturas e explicar vocabulário mais complexo.

No guião, a Joana refere que deveria ter colocado mais questões, mas não especifica porquê, o que é retomado na discussão:

J: Mas eu acho..., eu fiz esta pergunta no guião, porque eu acho que não explorei lá muito bem, não sei, acho que falhou ali... qualquer coisa...

SE: Mas não exploraste bem a que nível? Do ponto de vista linguístico, ou...?

L: (...) E, por exemplo, o que é que tu achavas de salientar frases chave que é o currículo dela.

J: Mas isso já é a próxima pergunta, “O que poderia ter sido feito para uma melhor exploração do currículo?” Que eu acho que me falhou e isso eu queria saber o que é que vocês achavam o que é que eu podia ter feito melhor, não é? Eu estava a ver a aula... eu própria às vezes fico perdida “e agora, a olhar para o currículo, o que é que eu vou fazer?” E acho que foi por isso que me falhou o “Gespräch” (diálogo).

Nesta sequência, a Joana refere que saltou um passo previsto na planificação, “Gespräch” (diálogo), e a conclusão a que se chegou, ao visionarmos esse momento, é que tal factor não interferiu no decurso desta aula. Contudo, a Joana reconhece que isso afectava a aula seguinte, da Marina, pois o mini-diálogo que estava previsto com recurso a elementos do currículo iria preparar parte da entrevista a um emprego que iria ser desenvolvida na aula da colega, aspecto que a Joana volta a referir na sua reflexão escrita e que revela o seu espírito de equipa:

“Após este momento era suposto os alunos fazerem um diálogo sobre este currículo, em que se faria algo do género de uma entrevista. No entanto, esqueci-me completamente deste passo da aula, passando de imediato para a tarefa seguinte, que consistia na elaboração do próprio currículo de cada aluno. Mas este esquecimento não foi muito grave, pois para esta aula em concreto não fazia falta este tipo de exercício, já que o objectivo da aula era que os alunos elaborassem o seu currículo. Poderia era fazer falta para uma aula seguinte (aula da Marina), onde os alunos simulariam uma entrevista. Este exercício serviria já de preparação para esse momento. Quando me apercebi disso (algumas horas depois da aula) fiquei um pouco preocupada, pois não queria prejudicar a minha colega.” (Joana)

Relativamente aos papéis pedagógicos, a maior discussão reportou-se à ocorrência ou ausência de um dos papéis do professor – analisa com os alunos a informação recolhida com o objectivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem – e a sua relação possível com a actividade de auto-correcção dos alunos. Como se observa no excerto seguinte, eu própria acabo por rever a minha posição inicial e questiono o instrumento de observação, sugerindo a sua reformulação nesse aspecto específico:

SE: (...) vocês já leram o ponto 7: “analisa com os alunos a informação recolhida com o objectivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem”?

(grande pausa...)

L: É a parte final do ponto 7.

SE: Não? Não houve essa análise?

M: Não. Onde é que houve essa análise?

SE: Não foi aprofundada... efectivamente. Aliás a própria Joana já o disse.

M: Oralmente houve essa análise? Houve essa troca de ideias?

SE: Houve, porque a nível de práticas o que é que eles fizeram? À medida que foi..., alguns momentos do acetato foram sendo explorados? O que é que os alunos foram fazendo? Melhoraram ou pioraram a actividade que tinham desenvolvido previamente?

M: Melhoraram!

SE: Portanto??? Através do quê, de um processo de... de... não se analisou nada e não se viu nada. Porque aqui vocês não podem estar a falar em grandes contributos, onde é que existe aqui muito feedback dado por parte do aluno, não sei quê. Aquilo estava ali visível, quando muito só podia ser explorado ao nível do conteúdo, ok?, e os alunos fazerem a remediação daquilo que estivesse menos bem, porque eles próprios não deram grandes feedbacks, pois não? Se estava bem, se estava mal, se fizeram muito bem, se não fizeram muito bem.

M: Não, não. Hum, hum

SE: Era só ao nível de mímica que tivemos acesso a isso, ok?

M: Mas eu não estou a perceber?

SE: Então diz-me lá? (risos)

SE: Eu acho que é uma coisa mais simples...

M: “Analisa com os alunos a informação recolhida” e não houve isso! Onde é que ela está a analisar e informação e feedback dos alunos? Já que há pouco feedback dos alunos, como tu acabas de dizer, não é?, onde é que ela analisou com eles, a falar?

J: Tipo eu perguntei-lhes, perguntei-lhes ahhh, ‘onde é que ela... que experiência de trabalho que ela tem?’ e eles olham para lá e dizem.

M: E o que é que isso tem a ver com aprender a aprender?

SE: É a forma que o professor tem de descobrir se os alunos...

M: Sabem trabalhar?

L: Consulta...

SE e J: ... e se perceberam.

M: Sim! Tudo bem. Eu não sei, isto para mim... podia ter sido feito oralmente simplesmente a perguntar “o que é que acharam do exercício?, acham que funciona?, acham que é uma maneira produtiva de aprender?”. Simplesmente, podia ter sido feito oral, só que é assim, primeiro tem aí “analisa com os alunos”, tem de haver uma troca de ideias entre os alunos e o professor (...), a meu ver. Agora “com o objectivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem” eu não estou a ver onde é que tu..., tinhas como objectivo isso! Não estou a ver!

SE: Então para que serve a auto-correcção?

M: Ora bem. A auto-correcção é uma maneira de se corrigir.

L: Aconteceu, mas até que ponto é que tinhas pensado nisto?

J: O quê, no acetato? O acetato foi para eles corrigirem.

M: ...para se corrigirem não é uma forma de os pôr a pensar...

L: ...”melhorar práticas de ensino e de aprendizagem”

J: E assim também deu para falar com eles sobre o currículo.

M: Sim, sobre... sobre o conteúdo e não sobre a... como é que se diz, a estratégia! Ou a evolução deles, a maneira de eles chegarem até ali! Entendes?

J: Exacto.

M: O teu objectivo não era o ensinar a aprender.

SE: E a análise... só fazes análise das actividades assim nesse ponto da abstracção? Então, pronto: “Ok, o que é que fizemos agora? Para quê que isto serviu?” e não sei quê nem que mais? Ou... também podes fazer análise em conjunto com os alunos a nível de conteúdo? De coisas muito específicas?

M: Podes.

SE: Pronto, é... é preciso clarificar, porque nem sempre quando se fala nisto ahhh... aquilo que acontece em muitos momentos de análise em conjunto, em que obtemos o feedback dos alunos e estamos muito mais presos a questões de conteúdo do que propriamente às formas como chegamos àquelas conclusões! Não é?, ou como é que nós aplicamos que actividades ou estratégias para chegarmos àquelas conclusões! Isso já é a outros níveis, isso é a perspectiva ideal. (...)

SE: Agora, quando muito, “Frau” (Senhora) Marina está na hora de acrescentar aqui outro ponto (na secção da grelha sobre os papéis do professor), por exemplo!

M: (risos)

SE: Porque é que nós somos obrigados só a ter que manter isto “análise com os alunos sobre a informação recolhida” só “com o objectivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem”? É o IDEAL, mas antes de chegarmos a isso muitas das vezes também temos de saber fazer o mais importante que é explorar estas coisas e analisá-las ao nível do conteúdo.

M: Simmm...

SE: O que eu estou a dizer é que talvez estamos a precisar de outro ponto aqui. Não? Eu estou como tu!

M: Estás-me a dar uma volta à cabeça!!!

SE: “Hello”, (risos). Estou-vos a questionar. Eu estou no mesmo barco que vocês. Isto para mim é novidade, atenção! Nós é evidente que estamos orientados numa pedagogia para a autonomia, porque o que nós

pretendemos é que os alunos sejam capazes de..., efectivamente terem um número de ferramentas necessárias, saberem pensar nas coisas e chegarem a elas, ok, muito bem. Mas para esse processo ser atingido temos logo de colocar a fasquia num patamar tão alto? Se nós já próprios reconhecemos que a negociação tem diversos níveis, não é?, por que é que esta análise também não pode estar mais subdividida? Questiono eu? Porque é o que nós... é a nossa discussão está a ser essa! Aqui, porque o que está aqui no ponto 7, não foi o que realmente aconteceu aqui, foi uma parte, ok?

M: Mas é, é assim, eu para mim esse ponto 7 não me é visível, não me parece que foi isto que tu quiseste fazer, por isso é que eu digo que não, não pega! Não funciona!

J: Não. Tens que ver o “analisa com os alunos a informação recolhida (...)” mas sem este “objectivo”.

SE: Não é ao nível do processo do ensino, das práticas de ensino...

L: ... é ao nível do conteúdo.

SE: ... é a nível de conteúdo.

L: Este é muito objectivo...

SE: ...é muito concreto...

L: é...

SE: O que se passou aqui foi algo de muito concreto, o que aí está formulado na alínea 7, já é o telhado da casa, por assim dizer e nós aqui ainda estamos a falar no alicerce.

M: Mas espera aí, isso aí porque é que não pode ser o “envolve os alunos na procura de soluções adequadas”, simplesmente? Já que vai perguntando o porquê disto e não sei quê... Essa discussão que existiu, porque não é isto “envolve os alunos na procura de soluções adequadas”?

J: Mas soluções para quê?

SE: Eles procuraram efectivamente?

M: Então não procuraram? (...) Quando ela faz as perguntas, eles ao responder, ela está a envolvê-los na procura de uma solução melhor!

SE: Querem a minha opinião sincera? Eu acho que nenhum destes tópicos aqui do professor cabe exactamente para este momento.

M: Obrigada, por só dizeres agora... (risos)

J: Por isso é que nós estávamos aqui todos tipo: ‘Será? Será?’

SE: Não é ‘Será? Será?’, mas é que isto é importante, e quem é que te disse que isto é bíblico? Isso não existe! Isto são ferramentas de trabalho, que vão estando constantemente a ser alteradas, espero bem! Senão, não vale a pena estar a fazer isto, não é? O que nós temos é de ter a consciência é que... o que nós estamos a fazer é... nós estamos a partir já da parte mais ideal, quer dos papéis dos alunos, quer dos papéis do professor e estamos-nos a esquecer que tudo isto passa por um processo de escalonamento, não se chega, por exemplo, a esse ponto 7, sem antes passar por coisas bem mais concretas.

M: Sim.

SE: Foi de certa forma o que se passou aqui, é muito simples, o que se passou aqui é demasiado objectivo para estarmos a... tentar analisar num destes parâmetros que já exigem muito mais, não é? E valerá assim tanto a pena salientar aqui o papel do professor?

J: Não.

SE: Ou o enfoque estaria muito mais centrado na reacção e no benefício para o próprio aluno?

J: Exacto!

SE: Estamos de acordo?

M: Claro!

O último momento visionado coincidiu com a produção, por parte dos alunos, de dois currículos:

4. Realização de dois currículos (Passo 6 do plano)	a) Porque foi esta actividade importante para os alunos? b) Como reagiram os alunos quando souberam que tinham de escrever o segundo currículo? c) A opinião/reacção deles manteve-se aquando a realização da tarefa?
Comentários: a) Esta actividade serviu para os preparar para uma situação futura. Era pertinente para objectivos pessoais, para a realidade social. Na realização do currículo pessoal, os alunos estavam muito empenhados na tarefa e recorriam frequentemente ao dicionário, o que demonstra a sua autonomia. No entanto, na realização do segundo currículo em vez de procurar as palavras no dicionário, já perguntavam mais vezes como se dizia em alemão. b) Ficaram um pouco insatisfeitos com a tarefa, pois era uma actividade repetida. c) Não, porque era algo criativo e os alunos (ou esta turma em particular) gostam de tarefas que exijam criatividade. Além disso, sabiam que os trabalhos iam ser expostos, facto esse que os estimulou para a realização da tarefa.	

O primeiro currículo dizia respeito aos próprios alunos, dada a importância real deste instrumento para o seu futuro próximo dos alunos. Verificou-se que todos se envolveram e empenharam em realizar o seu próprio currículo com cuidado, recorrendo a recursos pedagógicos, como o dicionário, para ver até que ponto seriam capazes de produzir um documento deste género sozinhos, o que a Joana volta a frisar na sua reflexão escrita.

Neste momento, como não surgiram dúvidas sobre a identificação dos papéis, os mesmos foram referidos, mas não foi necessário proceder à sua discussão.

PAPÉIS DO ALUNO	6
Experimentação (Promoção da experimentação de estratégias de aprendizagem)	
4. O aluno explora recursos/ situações: pedagógicos X// não-pedagógicos ____.	X S
Regulação (Promoção da regulação de experiências de aprendizagem)	
6. O aluno monitoriza conhecimento e capacidade estratégicos.	X S
PAPÉIS DO PROFESSOR	
O professor...	
3. Partilha teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos	X S

Na discussão, salientou-se a pertinência desta actividade como uma ferramenta útil para uma integração social futura:

J: Quando eu pergunto: “Porque foi esta actividade importante para os alunos?” Aqui refiro-me ao currículo próprio..., ok? Não ao da personalidade ou de quem eles quisessem, mas ao próprio. Porque é que foi importante?... Para os preparar para uma situação futura.

M: Sim.

L: ... para os preparar para uma situação futura e para eles sentirem que, a aula teve alguma coisa a ver com o mundo particular deles.

M: ... a nível pessoal.

SE: Particular?!

L: Particular a nível do...

M: ...pessoal.

L: ... do pessoal, aqui...

SE: ... mas vejam a importância do currículo a nível de integração social

L: ... de futuro... pois!

(...)

SE: Eles recorreram muito a ti nesta fase?

J: Não, eles iam ao dicionário.

SE: E porquê?

M: Será por ser muito pessoal?

SE: Lá está...

L: É pessoal, eles podem ser mais autónomos...

SE: ... e é eles tentarem ao máximo, serem eles a fazer aquilo, não é? Que não lhe foi imposto, mas eles tomaram essa iniciativa. O que a mim me chamou a atenção: “Porquê o recurso aos dicionários?”

Quanto à produção do segundo currículo, inicialmente a reacção dos alunos não foi tão favorável, por se tratar da mesma estratégia, o que a Joana também foca na sua reflexão escrita. Mas a partir do momento em que lhes disse que iriam elaborar um currículo criativo, usando a imaginação, e que os seus trabalhos seriam expostos no placard da escola dos trabalhos de Alemão, os alunos mostraram-se logo mais animados e deram asas à parte mais lúdica da actividade, desde a escolha das personagens até à invenção das habilitações, etc. Na reflexão conjunta sobre as razões de adesão a esta actividade, orientei os estagiários no sentido de discutirmos a importância da transparência dos processos didácticos na promoção do envolvimento dos alunos:

J: Como reagiram os alunos quando souberam que tinham de escrever o segundo currículo?

L: Eu acho que eles foi um bocado com ohhhh, outro!? Não sei quê... porque não estavam a perceber, entre aspas, a repetição do exercício.

J: Exacto, quando viram que era igual ficaram assim um bocado chateados.

SE: Mas o quê que aconteceu depois para eles terem aderido afinal de contas tão bem ao currículo fictício?

J: Isso já é a próxima questão, que é “a opinião/ reacção deles manteve-se aquando a realização da tarefa?”

SE: Não foi só “aquando”, antes mesmo de eles começarem a realizar a tarefa tu disseste... duas coisas muito importantes! Por um lado para onde é que aqueles trabalhos vão?

J: Para a “Deutsche Ecke” (placard de exposição de trabalhos realizados pelos alunos).

SE: ... vão ser expostos! Portanto, implica logo um maior envolvimento dos alunos. E porque é de uma personagem fictícia e não deles? Uma questão de...?

L: ... para os salvaguardar, aí.

SE: ... uma questão de salvaguarda de privacidade. Agora digo-vos, porque é que as estratégias que nós implementamos na sala de aulas não funcionam? Isto podia não ter funcionado?

J: porque não tinham esse estímulo.

SE: Se não se tivesses feito referência a estes dois aspectos, os próprios alunos eram capazes de, não direi todos, mas...

L: ... era o antigo sim, porque sim!

SE: Exactamente! E não é, mas porquê? Nós estamos na fase em que temos de explicar o porquê das coisas...

L: ... isto é evidente de uma partilha de teorias pedagógicas, isto quer dizer, “pessoal vamos fazer isto porque eu acordei hoje de manhã e me lembrei”...

SE: ... exacto. Isto tem um objectivo muito específico. Eles têm consciência de quando nós fazemos as coisas também tomamos em conta tudo isso! Não é? Salvaguarda da privacidade... mas que gostamos de dar projecção àquilo que eles fazem, porquê?, para valorização do trabalho do próprio aluno, do empenho.

J: ... exacto!

Segue-se a apresentação das dimensões da reflexão presentes no Guião de apoio à pós-observação elaborado pela Joana (v. anexo 23) e na sua reflexão pessoal, escrita após a pós-observação realizada em grupo (v. anexo 24):

Dimensões da reflexão	Indicadores	Total Guião	Total Reflexão	Total
I. Descrição	1.1. Introduz o tópico/ contextualiza	1	6	7
	1.2. Descreve o que aconteceu na aula			
	1.3. Descreve o que aconteceu no processo de formação			
II. Interpretação	2.1. Exprime opinião sobre o que se passou na aula, justificando	21	29	50
	2.2. Exprime opinião sobre o processo de observação, justificando			
	2.3. Exprime opinião sobre o processo formativo, justificando			
III. Problematização	3.1. Questiona-se acerca da sua prática/ desenvolvimento profissional, suas implicações, incongruências/ dilemas (relação objectivos/ resultados) e aspectos a reformular e/ou bem sucedidos	19	3	5
IV. Reconstrução	4.1. Define/ aponta rumos alternativos de acção/desenvolvimento profissional	0	1	1

Destaca-se novamente a dimensão da interpretação, onde se analisou e tentou entender todos os motivos de cada passo ocorrido em aula, estabelecendo sempre ligações com os

papéis desempenhados pelos alunos e o papel do professor. Neste momento, diminuiu a dimensão da problematização. Se é verdade que nesta fase já avançada do processo de formação, quase no final do ano lectivo, as práticas a reformular começavam a ser cada vez menos, em resultado da progressão da Joana, convém salientar que os processos de questionamento não estiveram ausentes e são mais visíveis nos momentos de discussão oral, quando se discutem não só aspectos a reformular, mas também o porquê e as implicações do que correu bem, o que leva a um grande acréscimo de reflexividade promovida pelo diálogo.

4.1.7. Avaliação do processo formativo – 3º ciclo

O guião que a seguir passo a analisar refere-se à apreciação do 3º ciclo de formação e coincide com o momento posterior à pós-observação da segunda aula videogravada dos três estagiários. Este guião foi enviado por e-mail a devolver até ao dia 1 de Julho. Seguem-se as respostas da Joana.

1. Quanto às actividades abaixo apresentadas, relativas ao 3º ciclo de observações, assinala o grau de relevância que assumiram para ti e justifica a tua percepção no espaço correspondente.

√ – Actividade relevante para a minha formação

? – Actividade pouco relevante para a minha formação

X – Actividade nada relevante para a minha formação

√	<i>Elaboração e discussão prévia dos planos das aulas tendo em conta a grelha de observação sobre papéis pedagógicos.</i>
	<i>Justificação:</i> foi importante, uma vez que fez com que ficássemos mais conscientes dos papeis dos alunos. Obriga-nos a pensar mais nos alunos, naquilo que mais se adequa a eles, e não tanto no plano da aula.
√	<i>Uso da grelha de observação sobre papéis pedagógicos no momento da observação das aulas e na reflexão prévia ao seminário de pós-observação.</i>
	<i>Justificação:</i> foi importante na medida em que podemos verificar se os objectivos pensados anteriormente decorreram de facto na aula.
√	<i>Realização do guião de pós-observação pelos alunos estagiários, como base da análise das aulas por eles leccionadas.</i>
	<i>Justificação:</i> esta actividade foi muito vantajosa, pois é importante saber ver quais foram os passos mais importantes a analisar. Além disso, exige uma maior reflexão dos momentos que valem a pena ser alvo de análise, principalmente no que diz respeito aos papéis pedagógicos de alunos e professor. Ao início foi um pouco complicado saber que questões colocar, mas ao fim de três ou quatro perguntas já começava a ser mais fácil.
	<i>Divisão da pós-observação em 3 momentos: a. Análise global; b. Análise com recurso ao vídeo</i>

√	<i>e guião, com a supervisora; c. Análise final, com a supervisora.</i>
	<i>Justificação:</i> é sempre vantajoso ter uma ordem de trabalhos e, desta forma, podemos fazer uma análise detalhada dos momentos mais importantes da aula. No entanto, penso que este processo foi um pouco moroso, mas sei que era importante para o projecto.
√	<i>Recolha de opinião dos alunos sobre as aulas observadas.</i>
	<i>Justificação:</i> é sempre importante saber o que os alunos pensam sobre as nossas aulas para assim podermos melhorar algum aspecto
√	<i>Reflexões escritas (portefólio) a propósito das aulas.</i>
	<i>Justificação:</i> embora saiba que as reflexões são importantes para a formação, foi o que mais me custou ao longo do estágio. Mesmo as últimas reflexões ainda me custaram a escrever. Tal como disse anteriormente noutras reflexões, nunca fui uma pessoa de escrever muito e após mesmo meses a escrever sobre as aulas isso não mudou.
	<i>Outros aspectos relevantes...</i>

A Joana considerou todos os aspectos relevantes para a sua formação.

Quanto à planificação prévia da aula com recurso à grelha de observação dos papéis pedagógicos, sente que a tornou mais consciente dos papéis dos alunos e assim ir mais ao encontro das suas necessidades específicas de aprendizagem. Embora não especifique aqui o papel dela como professora, esta preocupação com os alunos implica necessariamente uma alteração no seu próprio papel como professora. Foi relevante para a Joana o recurso à grelha para observar todas as aulas, pois assim foi possível realizar uma reflexão mais cuidada sobre o confronto entre os papéis previstos e observados.

Quanto à actividade da realização do seu próprio guião de pós-observação, a Joana também considerou esta actividade relevante e vantajosa, pois teve de ser ela a seleccionar os momentos mais importantes da aula para analisar relativamente aos papéis pedagógicos. Esta actividade obrigou-a, assim, a uma maior reflexão sobre o porquê da escolha de determinados momentos, que para ela se revelaram importantes a serem discutidos. Embora inicialmente tenha sentido alguma dificuldade em elaborar o guião, o que é natural por ser a primeira vez que realizava uma actividade deste género, conclui dizendo que à medida que foi produzindo o guião a tarefa foi sendo cada vez mais fácil de executar. Este é um aspecto que para mim é importante salientar. Ao solicitar a realização desta actividade, havia uma consciência da minha parte de que os alunos estagiários se iriam sentir um pouco perdidos e ansiosos, devido a nunca terem realizado nada semelhante, mas por outro lado, mantendo a comunicação sempre num patamar de sinceridade e abertura, procurei transmitir-lhes confiança, dizendo-lhes que achava que eles já tinham dado sinais de que seriam capazes de realizar esta tarefa e que deveriam encarar a

mesma como um desafio, pois assim ficariam com uma maior consciência de até que ponto os aspectos sobre os papéis pedagógicos estavam, ou não, interiorizados por eles. Partindo da definição dos estilos de supervisão segundo Glickman (1990, cit. por Alarcão e Tavares, 2003: 76), que podem ser a) directivo, b) de colaboração e c) não-directivo, inicialmente assumi uma postura tendencialmente mais directiva, mas com o decorrer do tempo, estando os alunos estagiários mais integrados no processo, o estilo de tipo colaborativo foi sendo cada vez mais predominante até ao ponto de ser não directivo, ao delegar, pontualmente, mais responsabilidade na elaboração de materiais e decurso de actividades nos alunos estagiários.

Quanto à divisão tripartida do momento de pós-observação, a Joana considerou esta etapa como sendo relevante, não para ela, mas para o projecto, pois relativamente a ela própria não refere nenhum tipo de aprendizagem com este tipo de estratégia. O que ela refere é que este faseamento acabou por tornar o processo moroso, o que indicia uma perspectiva de que talvez houvesse alguma “perda de tempo”.

No tópico em que se refere à recolha das opiniões dos alunos sobre as aulas videogravadas, a Joana salienta a importância deste feedback como uma vantagem, pois permite ao professor reformular algum aspecto na sua prática futura que não tenha sido do agrado do aluno, ou que não tenha sido proveitoso para a sua aprendizagem. É necessário salientar que este feedback foi solicitado uma única vez por escrito aos alunos, pois os mesmos sempre se foram manifestando oralmente nas aulas sobre eventuais dificuldades que sentiram, ou sobre o agrado ou desagrado na realização de determinada actividade. Ouvir a opinião dos alunos favorece uma comunicação contingente na relação entre professor e aluno (Van Lier, 1996), na qual está presente a regulação colaborativa assimétrica das práticas pedagógicas (Vieira, 2000b).

Para terminar esta primeira parte, a Joana faz referência às reflexões escritas que foi redigindo para o seu portefólio. Embora reconheça a importância da escrita, continua a evidenciar que a escrita é algo que lhe custa realizar e este foi um aspecto que não se alterou ao longo do seu processo de formação neste ano de estágio. Esta constatação deixa-me, no entanto, com diversas interrogações e causou-me, até, alguma estranheza, pois é visível pelas reflexões que a Joana foi escrevendo que de um momento inicial mais descritivo passou rapidamente para uma situação de análise e interpretação das situações que ocorriam no seu processo de formação. E mais estranho do que isso, foi a aluna estagiária do grupo que mais reflexões pessoais produziu, para além das que lhe eram solicitadas. Este foi um dos aspectos

que foi discutido com a Joana, concluindo-se que embora não goste de escrever, quando o faz procura fazê-lo bem e em função do que lhe é solicitado. Na sua perspectiva, é uma questão de gosto pessoal.

Passo a apresentar as restantes respostas ao guião:

2. Como caracterizarias o ambiente de trabalho ao longo deste ciclo de observações?

Houve sempre um bom ambiente no núcleo, onde todos fomos sinceros uns com os outros, falando abertamente sobre os diversos assuntos que iam surgindo ao longo de todo o processo.

3. Que aprendizagens realizaste ao longo do ciclo?

Aprendi a preocupar-me mais com os alunos e a sua compreensão da aula do que a cumprir a planificação.

4. Em relação à metodologia de trabalho seguida neste ciclo, tens mais alguma observação ou sugestão a fazer?

Não.

Tal como em momentos de avaliação anteriores, a Joana reitera o bom ambiente de trabalho no núcleo. Quanto à identificação das aprendizagens que realizou ao longo deste ciclo, reforça o que já vinha referindo ao longo do processo – uma maior preocupação com os alunos e a compreensão dos assuntos tratados em aula, mais do que o cumprimento do plano de aula. Este aspecto salienta uma fase de progressão desejável num professor reflexivo: não só centra o seu processo de ensino no aluno, mas também tem a percepção de que o plano é um ponto de partida e que, eventualmente, terá de ficar por cumprir, ou ser reformulado em acção, quando está em jogo a compreensão e aprendizagem dos alunos.

Relativamente à metodologia de trabalho utilizada neste ciclo, a Joana refere que não alteraria nada, o que demonstra sentir-se satisfeita com o trabalho realizado. Mas a verdade é que, anteriormente, refere que na pós-observação a estratégia utilizada foi morosa, o que me alertou para um cuidado a ter em futuras experiências. Questionei-me se, nesta altura do processo formativo, seria necessário passar por três momentos distintos, embora interligados, na pós-observação. Não estariam já os alunos estagiários preparados para procederem a um único momento de pós-observação? Se a Joana o refere, talvez se sentisse preparada para tal²⁵.

²⁵Neste como noutros momentos do percurso formativo-investigativo, a tomada de consciência de falhas processuais e o questionamento de procedimentos são parte integrante de uma postura reflexiva, onde procuro articular as funções de professora-supervisora-investigadora, tal como preconizado por diversos autores: Alarcão (1996a, 2001), Alarcão e Sá-Chaves (1994), Moreira (2001, 2005), Pérez-Gomez (1995), Perrenoud (1993), Schön (1995), Stenhouse (1987), Vieira (1993a, 1998, 2006), Zeichner (1993).

Segue-se a tabela síntese das dimensões da reflexão presentes nas respostas da Joana ao guião (v. anexo 25).

Dimensões da reflexão	Indicadores	Total
I. Descrição	1.1. Introduz o tópico/ contextualiza	0
	1.2. Descreve o que aconteceu na aula	
	1.3. Descreve o que aconteceu no processo de formação	
II. Interpretação	2.1. Exprime opinião sobre o que se passou na aula, justificando	12
	2.2. Exprime opinião sobre o processo de observação, justificando	
	2.3. Exprime opinião sobre o processo formativo, justificando	
III. Problematização	3.1. Questiona-se acerca da sua prática/ desenvolvimento profissional, suas implicações, incongruências/ dilemas (relação objectivos/ resultados) e aspectos a reformular e/ou bem sucedidos	3
IV. Reconstrução	4.1. Define/ aponta rumos alternativos de acção/ desenvolvimento profissional	0

De novo se destaca a dimensão interpretativa, neste caso relativa ao processo formativo, incluindo aspectos da prática pedagógica.

4.1.8. Impacto da experiência

No final do processo formativo, o guião de avaliação do 3º ciclo incluía também um questionário de avaliação do impacto geral do projecto implementado ao longo do ano lectivo. Apresento a transcrição das respostas da Joana, seguindo-se uma análise de aspectos por ela mencionados:

Agora que o projecto implementado ao longo deste ano lectivo terminou, gostaria que fizesses uma apreciação global da tua experiência, respondendo às questões abaixo colocadas.

1. Em que medida foi este projecto importante para a consciencialização dos papéis pedagógicos nas tuas aulas? Que evolução e dificuldades sentiste?

De início houve alguma dificuldade em perceber alguns papéis, mas com o passar do tempo ganha-se experiência e percebe-se melhor quando os alunos têm esses mesmos papéis, uma vez que começamos a consciencializar dos mesmos, pois convivemos com isso diariamente através do uso da grelha de observação.

2. Em que medida foi este projecto importante para a redefinição dos papéis pedagógicos nas tuas aulas? Que evolução e dificuldades sentiste?

Foi importante, uma vez que ao início nem sabíamos o que eram papéis pedagógicos. Com a observação de aulas isso tornou-se muito mais claro e, principalmente nas pós-observações podemos verificar se os objectivos pensados ocorreram de facto na aula.

3. Como caracterizarias o teu papel no processo de observação de aulas ao longo do ano? Houve mudanças? Se sim, quais e a que se deveram? Se não, porquê?

Ao longo do ano o papel de observadora foi activo, uma vez que foram sempre preenchidas fichas de observação no decorrer das aulas. Além disso, tentava ajudar os meus colegas dizendo nas pós-observações o que correu bem e o que correu mal, para assim continuarem o bom desempenho ou fazerem algumas melhorias caso houvesse necessidade disso.

4. Como caracterizarias o meu papel enquanto supervisora no processo de observação de aulas ao longo do ano? Houve mudanças? Se sim, quais e a que se deveram? Se não, porquê?

A orientadora esteve mais presente no início do ano e foi-se distanciando mais para o fim, não dando tanto a sua opinião e deixando isso mais a cargo dos estagiários. No entanto, isso foi vantajoso, uma vez que no fim do ano já estamos mais cientes das coisas e já não necessitamos tanto apoio.

5. Em que medida é que a transferência de algumas actividades do projecto para a disciplina de Inglês foi proveitosa?

Foi proveitosa na medida em que isso ficou a cargo dos estagiários e não da orientadora, o que fez com que ficassemos ainda mais a par e mais conscientes de todo este processo.

6. Qual é a tua opinião acerca da utilidade e aplicabilidade da versão final da grelha de observação sobre papéis pedagógicos? Recomendarias o seu uso a outros supervisores e estagiários no futuro? Justifica.

Penso que a versão final pode ser muito útil a qualquer professor para o ajudar a perceber quais os papéis que os alunos devem efectivamente ter e mesmo para ajudar a planificar as aulas. É sem dúvida uma grelha que futuros estagiários devem utilizar, pois embora pareça complexa torna-se facilmente perceptível através de uma breve análise.

7. Se pudéssemos voltar atrás, e tendo em consideração todo o trabalho envolvido neste projecto, o que mudarias/ achas que poderia ter sido diferente?

Penso que não mudava nada.

8. Utiliza este espaço para outras observações/ comentários acerca do projecto desenvolvido.

Penso que foi um projecto muito importante para a minha formação, uma vez que não foi abordado apenas um único aspecto como aconteceu noutros núcleos. Pelo contrário, era um projecto complexo, onde todos os aspectos foram abordados, o que é indispensável para um professor em formação.

A Joana refere que inicialmente foi difícil perceber em que consistiam alguns dos papéis, principalmente os definidos para os alunos, assunto que era desconhecido. Com o tempo, foi observando e percebendo em que momentos os alunos estavam a exercer determinados papéis e entendendo o para quê do que estavam a fazer. O que facilitou esta progressão foi o trabalho sistemático de observação e reflexão com o recurso a grelhas de observação, que lhe permitiu associar a teoria à prática, especificamente no âmbito dos conceitos associados aos papéis. Observando e discutindo em que consiste ou como se pode operar determinado papel, é mais simples reconceptualizar e interiorizar os conceitos teóricos, assim como definir progressivamente uma metalinguagem mais precisa²⁶.

²⁶ Esta questão do domínio da linguagem específica, relacionada, neste caso, com os papéis pedagógicos, remete para uma função do supervisor que, de acordo com Vieira (1993), deve informar o aluno estagiário, dotando-o de materiais de suporte teórico que possam facilitar a compreensão. Pode existir alguma resistência em utilizar uma linguagem específica, por já se utilizar uma outra linguagem própria que se aproxima, mas que nem sempre é tão precisa, ou então, e mais de acordo com este caso, por se ter utilizado previamente uma linguagem determinada para os papéis pedagógicos, e ter de substituir essa terminologia, tornando-a mais precisa a cada momento específico em análise. Nesta experiência, onde os materiais foram sendo elaborados de forma negociada e

No entanto, e apesar de reconhecer evolução, a Joana não explicita as mudanças concretas operadas.

A Joana caracteriza o seu papel de observadora como tendo sido “activo”, no sentido de participar em todas as actividades do grupo onde se trabalharam questões de observação, salientando o seu intuito de ajudar os colegas nas pós-observações, sinal do espírito colaborativo que sempre valorizou nas suas reflexões²⁷.

Quanto à forma como caracteriza o papel da supervisora, a sua percepção vai ao encontro de uma perspectiva desenvolvimentalista (Glickman et al., 1990), onde se parte de um apoio constante para uma progressiva delegação de responsabilidade e decisão nos estagiários. Esta situação é desejável também para verificar até que ponto eles vão conseguindo tomar iniciativas, negociar e gerir o trabalho com maior autonomia, em função das aprendizagens realizadas. Assim, podem confrontar-se com os níveis de aprendizagem que alcançaram. Este aspecto só foi possível devido ao facto de eu ter procurado exercer as funções de informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar, ao longo dos ciclos de observação, adoptando atitudes de abertura, disponibilidade, flexibilidade e sentido crítico, mobilizando capacidades de descrição, interpretação, problematização e reconstrução, promovendo nos alunos estagiários as mesmas atitudes e as mesmas capacidades, indispensáveis numa participação activa no processo de formação, que leva a um processo de autonomização progressiva da aprendizagem (Vieira, 1993a).

O facto de ao longo do ano os alunos estagiários terem procedido à transferência de algumas actividades do projecto para a disciplina de Inglês acabou por ser considerado como proveitoso na perspectiva da Joana, permitindo-lhe consolidar aprendizagens. Por outro lado, considera que a grelha de observação final poderá ser útil noutros contextos²⁸.

colaborativa dentro do grupo, eu própria tive de passar por este processo de formação, o que vai ao encontro do modelo de professor-investigador apresentado por Wallace (1991).

²⁷ Já anteriormente a Joana foi referindo a mais-valia deste tipo de trabalho colaborativo, por ser uma forma de levar a reflectir, o que é considerado um meio de emancipação e autonomia profissional (Calderhead, 1989). Por outro lado, segundo Garcia (1995): “(...) para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipa entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas” (op. cit.: 64) (v. também Hargreaves, 1998 e Fullan e Hargreaves, 2001).

²⁸ Sendo a autonomia uma preocupação emergente em todas as áreas disciplinares do currículo, reconhece-se a potencialidade de transferir o material usado para outras disciplinas, pois o enfoque centra-se num posicionamento pedagógico que facilmente se pode adequar a qualquer conteúdo científico. Esta grelha surgiu com base num instrumento elaborado no contexto de formação pós-graduada de professores, cujo enfoque era o desenvolvimento das competências de aprendizagem dos alunos. Vieira et al. (2006: 195) referem que: “(...) o instrumento pode ser usado por formadores/ supervisores e formandos na análise e produção de materiais didácticos, permitindo avaliar

Quanto à possibilidade de alterar algo no trabalho que foi realizado ao longo do ano, a Joana refere que não haveria nada a alterar e salienta a importância deste projecto para a sua formação, devido ao mesmo ter sido abrangente e não ter recaído somente sobre um aspecto específico do âmbito da didáctica (relembro aqui a resposta dada pela Joana, já no segundo ciclo, quando refere que este projecto lhe agradava devido a não tratar um aspecto único, como por exemplo o desenvolvimento da oralidade ou o ensino do vocabulário). A Joana reconhece que a complexidade do projecto é indispensável para um professor em formação. De notar que a palavra “complexidade” não surge aqui com a sua conotação negativa de “ser difícil”, mas sim “abrangente”. A ideia que subjaz à opinião da Joana é que, num momento de formação inicial, uma abordagem de âmbito abrangente poderá ser mais útil em termos de preparação profissional. De facto, a focalização nos papéis pedagógicos que favorecem a autonomia na aprendizagem pode reportar-se a qualquer dimensão da didáctica das línguas.

Vejamos o quadro-síntese das dimensões da reflexão nas respostas às questões analisadas (v. anexo 26):

Dimensões da reflexão	Indicadores	Total
I. Descrição	1.1. Introduz o tópico/ contextualiza	0
	1.2. Descreve o que aconteceu na aula	
	1.3. Descreve o que aconteceu no processo de formação	
II. Interpretação	2.1. Exprime opinião sobre o que se passou na aula, justificando	13
	2.2. Exprime opinião sobre o processo de observação, justificando	
	2.3. Exprime opinião sobre o processo formativo, justificando	
III. Problemática	3.1. Questiona-se acerca da sua prática/ desenvolvimento profissional, suas implicações, incongruências/ dilemas (relação objectivos/ resultados) e aspectos a reformular e/ou bem sucedidos	0
IV. Reconstrução	4.1. Define/ aponta rumos alternativos de acção/ desenvolvimento profissional	0

Permanece o enfoque na interpretação, orientada para dimensões de desenvolvimento do projecto.

Terminada a análise do percurso formativo da Joana, passo ao percurso do Luís, estruturando o texto de forma semelhante.

o seu potencial no desenvolvimento de competências de aprendizagem dos alunos. (...). A secção relativa aos Papéis do Professor proporciona um exercício de auto-avaliação e identificação de áreas de desenvolvimento profissional a explorar”.

4.2. O PERCURSO FORMATIVO DO LUÍS

Seguindo os mesmos passos utilizados para apresentar a Joana, apresento o texto que o Luís escreveu sobre si próprio e que se encontra no seu Portefólio Individual:

“Quem sou eu...

Dados pessoais:

Nome: Luís de Sousa Azevedo

Curso: Inglês/ Alemão (Ensino de)

Data de Nascimento: 29 de Outubro 1984

Nacionalidade: Portuguesa

Morada: Rua Padre José Maria Alves n°9

4780-050 Areias – Santo Tirso

Interesses:

- Contacto com outros idiomas e culturas; viajar; (Participação no Programa de intercâmbio Sócrates-Erasmus 2005/ 2006)
- Relações humanas/ públicas, ensino, psicologia
- Artes: Cinema, música, fotografia, teatro, pintura, design
- Campismo, natureza, desporto, aventura (Animador de campos de férias juvenis desde Verão 2003)
- Animais/ cães; Relógios...
- to be continued...”

4.2.1. Concepções de supervisão e de pedagogia

Começo por apresentar as respostas do Luís dadas à primeira parte do questionário:

A. Complete as frases seguintes:

1. A supervisão é ... observação, atenção, registo, pormenores, crítica...

2. As principais funções do supervisor são... reparar atentamente nas atitudes do, neste caso, estagiário, no sentido de através de uma crítica construtiva lhe indicar as modificações a que deve atender, bem como as atitudes que realizou com sucesso.

3. As principais funções do(a) aluno(a) estagiário(a) no processo de supervisão são... aprender, corrigir erros/falhas, manter ou modificar preconcepções, observar e intervir.

4. A relação entre o supervisor e o(a) aluno(a) estagiário(a) deve ser... entreajuda, partilha, discussão saudável, companheirismo, melhorar.

5. O papel do supervisor na avaliação do(a) aluno(a) estagiário(a) é... imprescindível à progressão, decisiva, co-construtora

6. O papel do(a) aluno(a) estagiário(a) na sua avaliação é... auto-crítico, determinante

A forma como o Luís completa a primeira fase permite-me ficar com a ideia de que terá consciência que a supervisão é um campo abrangente, que não sabe definir exactamente e talvez daí a utilização das reticências. Mesmo assim, convém salientar que recorre já a termos que serão fundamentais no processo supervisivo, tal como a observação (das aulas), a atenção a tudo que se vai passando, o registo das vivências e a perspectiva da crítica, que também é referida. A sua vontade de discutir de forma crítica e partilhar as suas ideias, bem como ouvir as opiniões dos outros, fica patente na reflexão escrita (v. anexo 27) posterior ao seminário onde discutimos as respostas ao questionário²⁹:

“Ao longo da nossa reunião, estava ansioso que chegássemos à análise das respostas dadas ao questionário, porque tinha sentido um certo gozo no preenchimento do mesmo, quer nas respostas de índole mais directa e breve, quer nas mais extensas. Também estava curioso acerca das opiniões, perspectivas das colegas e naturalmente do ponto de vista conclusivo da Professora Orientadora, como também do nível de aceitação de perspectivas algo leigas, ou por outra, pouco fundamentadas com leituras prévias. Já tinha reparado nos tópicos a desenvolver nesse dia, portanto sabia que após a leitura e aprovação da acta e esclarecimento relativo a alguns conceitos base sobre supervisão, falaríamos das nossas concepções, convicções e aspirações.” (Luís)

As respostas do Luís evidenciam um conjunto de atitudes que considera importantes na relação supervisiva para que esta se baseie na confiança e promova aprendizagens significativas. No caso do aluno estagiário, salienta aspectos que se prendem com a predisposição para

²⁹ Esta predisposição e abertura de espírito presente na atitude e forma de ser e estar do Luís remete-me para Alves (1997), quando refere que: “Talvez o mais difícil no trajecto da ascense ética não seja só a perda do mundo de objectos, parcialmente recuperável no sistema das trocas e através da mediação da linguagem; o mais difícil, em nosso entender, é o exercício da capacidade efectiva de aceitação de que cada um de nós, enquanto sujeitos, é também outro para o outro, o que conduz a uma profunda modificação de nós próprios, limiar distante cujo saldo é uma clivagem fundamental da nossa própria interioridade. É, porém, essa clivagem que, nas relações intersubjectivas, ditas adultas e descentradas, permite a permuta do eu no tu e do tu no eu” (op. cit.: 146). Destaco daqui a vontade manifesta por parte do Luís para esta permuta e noção de que esta interacção irá ser enriquecedora para a sua emancipação profissional e pessoal.

aprender, onde “observar” e “intervir” indicam que o aluno estagiário deve ser um consumidor crítico e trabalhar de forma colaborativa para que ocorra, de facto, um processo de formação emancipatório.

Sobre o tipo de ambiente desejável entre supervisor e aluno estagiário, o Luís destaca aspectos estreitamente relacionados com trabalho colaborativo, onde está presente uma relação de “companheirismo”, isto é, a qual favorecerá um discurso simétrico, onde todos se sentem à vontade para intervir de forma crítica, porque o principal objectivo é “melhorar”. Na perspectiva do Luís, esta progressão só será possível se o relacionamento entre o supervisor e aluno estagiário for de total franqueza, de igual para igual, dentro de um grupo que trabalha exactamente com o objectivo de progredir na aprendizagem³⁰.

No que diz respeito às funções dos actores na avaliação, é enfatizado o papel do supervisor na progressão do estagiário e a função auto-crítica e determinante deste. Uma vez mais, acentua-se aqui uma visão colaborativa de co-construção de saberes, onde a existência de uma hierarquia não é impeditiva do diálogo³¹.

Passo agora a analisar a parte B do mesmo questionário, onde o Luís assinalou o seu nível de concordância face a nove afirmações sobre dimensões específicas da supervisão.

B. Concorda com as seguintes afirmações? (3=Muito; 2=Pouco; 1=Nada; ?= Não sei)

	3	2	1	?
1. O supervisor sabe sempre mais	x			
2. O supervisor é uma espécie de professor	x			
3. As aulas do supervisor devem ser aulas modelo		x		

³⁰ Sobre este desejo do Luís de um clima de ‘companheirismo’, gostaria de lembrar que tal corresponde ao último estágio da evolução da relação supervisor-estagiário, o estágio da amizade, apresentado por Martin (1997). Neste estágio os estagiários adquirem a segurança suficiente para se verem como um colega do seu supervisor, daí a necessária presença de um discurso contingente (Van Lier, 1996). A relação de formação de tipo colaborativo é considerada por Moreira e Alarcão (1997) como a base da formação reflexiva que facilita a: “(...) autonomização progressiva e uma maior responsabilização pela acção” (op. cit.: 121) por parte dos formandos. Contudo, temos de reconhecer que as fases de desenvolvimento pessoal e profissional destes condicionam a relação desenvolvida com o supervisor. Por vezes, este tem de assumir um papel directivo informativo (Glickman et al., 1990) para apoiar a tomada de decisões.

³¹ Esta ideia aponta para o que Trindade (2007: 93) refere uma liderança de tipo democrático, em que as hierarquias estão bem definidas mas as decisões são, sempre que possível, tomadas com base no diálogo e na discussão conjunta. Este tipo de liderança implica envolvimento e responsabilização de todos os membros do núcleo de estágio e, em muitos dos casos, favorece igualmente a criação do desejado ambiente de confiança entre supervisor e estagiários.

4. Os olhos do supervisor são olhos de avaliador	X			
5. O supervisor nunca diz tudo o que pensa				X
6. O supervisor tem por obrigação ajudar o(a) aluno(a) estagiário(a)	X			
7. O(A) aluno(a) estagiário(a) deve seguir fielmente as orientações do supervisor	X			
8. Observar aulas é essencial ao desenvolvimento profissional do(a) aluno(a) estagiário(a)	X			
9. Ser observado é essencial ao desenvolvimento profissional do(a) aluno(a) estagiário(a)	X			

Na observação desta tabela, destaca-se a indecisão face à afirmação de que “O supervisor nunca diz tudo o que pensa” (item 5). A contradição entre esta opinião e a sua valorização de um clima aberto ao diálogo é apenas aparente. De facto, “dizer tudo o que se pensa” pode criar obstáculos ao diálogo, gerar equívocos ou até conflitos interpessoais, uma vez que o discurso do supervisor deverá ser filtrado pela sua percepção da situação, construindo-se de forma a não afectar a auto-estima e a auto-confiança do estagiário. Isto significa, por exemplo, que em situações problemáticas, o supervisor pode optar por omitir algumas das suas opiniões ou emití-las de forma moderada, de modo a favorecer o diálogo. A resposta do Luís pode não decorrer desta concepção da interacção supervisiva, mas as restantes respostas a esta secção do questionário e à secção anterior levam-nos a supor que ele não associa directamente esta questão ao clima de abertura e de diálogo que defende e espera.

Na afirmação 2, o Luís, tal como a Joana, também concorda pouco que as aulas do supervisor devam ser consideradas aulas modelo. Este aspecto pode evidenciar o desejo de encontrar um estilo pessoal³². Apesar disso, e tal como a colega, o estagiário concorda que as orientações do supervisor devem ser seguidas fielmente (item 7), colocando grande importância na observação de aulas (itens 8 e 9) e no papel do supervisor como “uma espécie de professor” que “sabe sempre mais” (itens 1 e 2) e que tem “olhos de avaliador” (item 4). Esta perspectiva reforça a percepção que o Luís traz consigo do supervisor como alguém com um saber

³² Levar a que o aluno estagiário encontre o seu próprio estilo de “ser professor” vai ao encontro das finalidades da supervisão clínica, adoptada neste estudo, pois tal como Villas-Boas (1991) refere, trata-se de uma forma de: “(...) supervisão personalizada, estimulando a criatividade, respeitando o padrão de ensino do professor, sem procurar impor modelos nem forçar o emprego de técnicas ou de planificações rígidas” (op. cit.: 628). Este tipo de supervisão acaba por propiciar um cenário reflexivo, no qual o supervisor assume o papel de facilitador, encorajando o estagiário a construir um estilo próprio de ensino, através da criação de um clima de ajuda e colaboração, e estimulando-o a desenvolver capacidades de reflexão sobre a sua prática a fim de a melhorar, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (Alarcão e Tavares, 2003).

especializado e que deve exercer a sua função de forma profissionalmente responsável³³. Ainda assim, a visão do supervisor apresentada pelo Luís pode entrar em conflito com a ideia de uma supervisão de orientação democrática e emancipatória ou, pelo menos, induzir uma relação de forte dependência do estagiário face ao supervisor. Este é, aliás, um dos dilemas da supervisão: como favorecer a emancipação profissional dos estagiários sem deixar de exercer o poder que advém da formação especializada do supervisor?

Na sua reflexão escrita posterior ao seminário onde as respostas ao questionário foram discutidas, o Luís refere a forma como valoriza a partilha de opiniões e o exercício do espírito crítico:

“Na linha de exploração desta actividade, o que mais me cativou foi o facto de a uma cruz de resposta, por si só pouco esclarecedora e por vezes ambígua, podermos acrescentar argumentação para aquele ponto de vista, tomo como exemplos: o facto de não saber se o orientador diz sempre tudo o que pensa; seguir fielmente as indicações do Professor orientador (...). Este momento marcou-me particularmente, uma vez que, o considerei o nosso primeiro momento de partilha em grupo, em que pudemos dar azo ao nosso espírito crítico, sob a forma de argumentação.”

Prossigo a minha análise com a parte C do mesmo questionário.

C. Que professor(a) queres ser?

Como tua supervisora, e no início do ano escolar, gostaria de poder identificar algumas concepções subjacentes à tua prática pedagógica, em especial, os motivos pelos quais queres ser professor(a), como concebes o teu papel enquanto professor(a) de língua e os princípios pedagógicos que orientam a tua acção.

Regista-os em resposta às perguntas que te são colocadas.

5. Por que queres ser professor(a)?

Gosto de línguas, porque acho apaixonante as formas de comunicação entre os diferentes povos e culturas, a possibilidade de quebrar barreiras sociais e comunicativas, enquadrarmo-nos e sermos compreendidos dentro e além fronteiras. No contexto actual, em que o Inglês e a matemática vestem

³³ Embora não o dizendo directamente, o Luís espera encontrar um conjunto de competências e de formação na pessoa do supervisor pedagógico. Alarcão e Tavares (2003: 150-151), ao apresentarem a conjuntura do ensino e da educação actual, referem que ao supervisor deverão ser atribuídas ‘novas funções’, que implicam uma vastidão de conhecimentos que, sem formação especializada e sempre renovada, não poderão ser levadas a cabo. Partilho inteiramente da visão de Ribeiro (2000) quando refere que para acompanhar, ajudar e desenvolver aptidões e capacidades nos alunos estagiários, é: “importante que o supervisor evolua continuamente quer nas suas características de pessoalidade, quer de profissionalidade, sendo nesta dimensão que o estágio do formando, entendido como prática pedagógica, o deverá colocar no limiar contínuo de formação, suscitando e promovendo no educador/professor a vontade de investir na sua autoformação” (op. cit.: 89).

a máscara de “bichos papões” e o Alemão começa a sofrer a rasteira do facilitismo do Espanhol, considero importante partilhar o meu gosto, informação e algum conhecimento que julgo possuir acerca de ambas as Culturas/Línguas. Conseguir cativá-los para algo que à partida estão renitentes. Como me considero incapaz de viver isolado, sem relações humanas por perto, adoro contactar com pessoas, jovens, fazer novas amizades e se tal for possível num contexto de aprendizagem, será óptimo. Perante uma sociedade em que pais perguntam aos professores quantos cinco o filho somou, antes de perguntarem se o seu educando é educado, respeitador, amigo e se tem bons valores (não sumativos), confesso que fico com vontade de tentar mudar um bocadinho o sistema por que estamos rodeados. Penso que estes são alguns dos motivos pelos quais o Ensino me atrai.

6. Como caracterizas o teu papel como professor(a) de língua?

Esforçar-me para que o amargo possa saber a doce. Tentar fazer os alunos compreenderem o que mais me cativa na aprendizagem de línguas estrangeiras e se possível conquistá-los para esta cultura em movimento.

7. Que princípios pedagógicos defendes/ rejeitas com especial convicção?

Defendo	Rejeito
Respeito mútuo, aceitação de opiniões diferentes (espírito crítico), alguma liberdade	Catlogação dos alunos, predominância de preconceitos
Confiança, segurança, motivação, responsabilização	Imposições rígidas sem fundamentação
Inovação, originalidade, dinamismo	Monotonia, apatia
Relação de proximidade, interacção/entreaajuda aluno-professor	Demasiada autonomia sem bases para a gerir
Avaliação formativa, não excluindo os exames	Avaliação exclusivamente sumativa
Filmes, debates, jogos	Uso ininterrupto do manual

8. Regista uma máxima que resuma a essência da tua postura profissional.

“Até ao lavar dos cestos é vindima. Quem não tem cão, caça com gato”, o importante é que os conhecimentos adquiridos dentro da sala de aula dêem frutos na Vida “real” lá fora. “Zwei Zeiten in einer Welt”.

Na resposta do Luís à questão “Porque queres ser professor?”, fica logo muito claro que ele se caracteriza como uma pessoa comunicativa e que tem prazer em partilhar o que sabe e conhece com os outros, o que à partida é uma mais-valia para quem pretende ser professor, pois indicia uma vontade de estar aberto ao diálogo e de poder também ter uma parte

importante na função educativa cívica junto dos alunos. Como ser sociável, tem prazer na aprendizagem de línguas, que pretende transferir para os alunos, referindo-se a uma onda de facilitismo na opção pelo Espanhol, porque os alunos optam massivamente pelo Espanhol e abandonam o Alemão com o argumento de que é mais fácil aprender o Espanhol, o que na perspectiva do Luís tem de ser esclarecido, eventualmente junto dos alunos.

Em suma, dadas as suas características pessoais, o Luís considera que ao ser professor pode partilhar conhecimentos e valores que poderão ser úteis de futuro aos alunos³⁴. Caracteriza o seu papel como professor de línguas associando-o a uma postura que implica esforço, já que um dos seus objectivos é que o “amargo possa ser doce”. Utiliza esta metáfora, pois é natural que encontre alunos resistentes à aprendizagem e também refere este aspecto, devido à ideia pré-concebida que os alunos possuem de que a aprendizagem do Alemão é difícil. As suas respostas acentuam a disponibilidade para comunicar com os alunos, partilhando as vivências e experiências, o que leva a crer que está receptivo ao diálogo com os alunos e empenhado em ter os alunos motivados e interessados³⁵.

O Luís foi o aluno estagiário que salientou os princípios pedagógicos que defende e rejeita de forma mais clara e organizada. Defende princípios que se conciliam com uma visão emancipatória e democrática do ensino, numa via da pedagogia para a autonomia (espírito crítico, aceitação do outro, motivação, responsabilidade...), rejeitando princípios associados a uma visão transmissiva. A máxima que escolheu como sendo a principal – “Zwei Zeiten in einer Welt” (dois tempos num só mundo) – vai ao encontro do objectivo principal que defende para o ensino e a educação em geral: a escola deve preparar os alunos para uma boa integração na sociedade, quer a nível pessoal quer a nível profissional, o que implica dialogar e interagir com

³⁴ Esta preocupação educativa por parte do Luís é uma constante. Mais do que mero transmissor de conhecimentos, ele pretende que os alunos sejam cidadãos e consumidores críticos de tudo que os rodeia (Vieira, 2006). Também Day (2004) refere que: “Todos os professores eficazes assumem a paixão pela sua disciplina, a paixão pelos seus alunos e uma crença apaixonada de que o que são e o que ensinam poderá fazer a diferença na vida dos seus alunos, tanto no momento de ensino-aprendizagem como depois de alguns dias, semanas, meses ou até anos.” (op. cit.: 37).

³⁵ Para manter os alunos motivados, o Luís demonstra percepção que os terá de conquistar e criar com eles uma relação afectivo-pedagógica de proximidade. Tal como referem Balancho e Coelho (2004), o professor deverá assegurar a empatia e despertar a curiosidade do aluno. Uma boa relação pedagógica professor/aluno é facilitadora da aprendizagem. O aluno tem de aprender a gostar de aprender. O professor tem de saber incutir-lhe esse gosto. Só assim se poderá avançar, quer no campo afectivo, quer no domínio cognitivo para, depois, passar à fase seguinte: ensinar a estudar. Só assim, de acordo com Prostin (2007), é que a relação pedagógica se torna educativa, em vez de se limitar à mera transmissão do saber.

os alunos a fim de poder ajuda-los a compreender o tipo de sociedade em que vivemos e o que lhes vai ser exigido no mundo “real”³⁶.

4.2.2. Concepções de observação de aulas

Relativamente às concepções do Luís sobre a observação, as suas respostas no questionário “Observar, Ser Observado e a Autoscopia” são muito semelhantes às da Joana.

A. Ser Observado(a) e aulas videogravadas:

1. Que sentimentos/ sensações associa à ideia de ser observado/a?

- nervosismo
- posso melhorar a minha performance face às críticas ou erros apontados
- pressão
- medo de errar
- saber que estou a ser avaliado

2. Que sentimentos/ sensações associa à possibilidade de as aulas serem videogravadas?

- nervosismo
- não estar à vontade
- constrangimento
- confiança, na medida em que sei que vou poder ver onde errei e tentar melhorar esses mesmos erros

Tal como sucedera com a Joana, os sentimentos e sensações que o Luís associa ao facto de ser observado e de as aulas serem videogravadas relacionam-se com o nervosismo, receio em falhar, o constrangimento de se sentir a ser avaliado e poder não se sentir à vontade. Destaco, no entanto, os aspectos que o Luís, à semelhança da Joana, refere como vantajosos e que apontam mais-valias formativas que se prolongarão ao longo de todo o processo formativo: o papel das críticas na melhoria do seu desempenho e a “confiança” que diz que irá adquirindo, na medida em que irá reformular e melhorar aspectos que eventualmente lhe serão apontados. Na sua reflexão pessoal escrita (v. anexo 28), posterior à discussão em seminário, o Luís

³⁶ Ao defender que a Escola, enquanto instituição, deve dotar os alunos do maior número possível de ferramentas para uma melhor integração na sociedade, fica patente o que Simões e Ralha-Simões (1997) referem também relativamente ao processo formativo: “Consequentemente, há que conceber o processo formativo como uma situação privilegiada para a implementação de estratégias que proporcionem aos indivíduos meios para a aquisição das indispensáveis perspectivas pessoais, quer em relação à profissão quer em relação à sociedade (...)” (op. cit.: 52).

explicita estas ideias de forma reflexiva, referindo-se particularmente ao papel da crítica e do auto-confronto na regulação das práticas pedagógicas:

“Ser observado:

Penso ser inegável a constante assimilação dos constrangimentos: nervosismo, stress, pressão, preocupação, adversidade e estar apreensivo, com a questão de sermos observados e isto porque se subentende que estaremos inseridos num contexto de análise, atenção, reparo, crítica e avaliação, sobre nós. E podemos talvez questionar-nos sobre a carga que em senso comum atribuímos ao conceito de “criticar”. Na sociedade actual, penso existir uma conotação negativa associada a este termo/atitude, sendo as pessoas remetidas para uma ideia de crítica com carga pejorativa, ou seja, desencorajamento, em detrimento da crítica construtiva. Com efeito, as vantagens: Reconhecimento/ consciencialização de práticas e posterior correcção desses hábitos errados, progressão, evolução, desenvolvimento de competências e através de um multiperspectivismo, tornarmo-nos melhores mediadores/negociadores de conhecimentos e práticas pedagógicas, por vezes são “abafadas” pelo nosso pessimismo. No entanto o que se pretende é que através da observação de aulas, realizemos uma formação reflexiva individual e conjunta, com forte enfoque numa auto-direcção coerente e segura.

Aulas videogravadas:

Nos dias que correm, outro comum calcanhar de Aquiles parece ser o auto-confronto e muitas das vezes a aceitação de características próprias. Senão vejamos o primeiro contacto com os alunos, em que lhes foi pedido para enunciarem uma qualidade e defeito; foi notória a facilidade em enumerarem vários defeitos, enquanto que, por outro lado, lembrarem-se de qualidades que possuem se revelou bastante mais moroso e singular. Em suma, vermo-nos através do tal “efeito espelho” inicialmente tende a ser uma tarefa complexa e com necessidade de análise sequencial, até pela diversidade dos conceitos envolvidos: imagem manifesta, imagem interna, imagem real e imagem social. Porém o objectivo fulcral final é, sobretudo, com base na possibilidade de repetição das imagens gravadas, obter um feedback formativo, através de discussão/confronto de carácter colaborativo, e análise de grelhas comportamentais, de modo a desenvolver no estagiário competências como: auto-reflexão, autocritica e auto-direcção.” (Luís)

Em seguida, apresento as respostas assinaladas no segundo grupo de questões do mesmo questionário, relativas a aspectos específicos da observação de aulas.

B. Indique qual o seu grau de concordância com as seguintes afirmações, usando a escala apresentada:

CT: Concordo Totalmente **C:** Concordo **D:** Discordo **DT:** Discordo Totalmente **?:** Não tenho opinião formada

	CT	C	D	DT	?
1. O principal objectivo da observação é avaliar o(a) aluno(a) estagiário(a) (=AE).			X		
2. A opinião do supervisor acerca das aulas observadas é a opinião que, de facto, importa.			X		
3. A subjectividade da observação torna-a injusta.			X		
4. É impossível chegar a consensos acerca da interpretação de uma aula.			X		
5. A hetero-avaliação enriquece o processo de observação de aulas.		X			
6. O uso de grelhas de observação limita as suas possibilidades.			X		
7. A observação de aulas serve, principalmente, para o AE se auto-avaliar.		X			
8. É impossível observar uma aula na sua totalidade.		X			
9. Os alunos são os principais observadores do AE.		X			
10. A observação de aulas pelo supervisor constitui uma “ameaça” para o AE.			X		
11. A videogravação de aulas é uma técnica com elevado potencial auto-formativo.		X			
12. O recurso à videogravação de aulas aumenta a objectividade da observação.		X			
13. A videogravação restringe a observação da aula ao que fica registado na câmara.		X			
14. A videogravação é um instrumento de poder nas mãos do supervisor.			X		
15. A autoscopia significa expor-se ao olhar do outro.				X	
16. A autoscopia obriga o próprio a fazer um julgamento sobre si.		X			
17. A autoscopia permite que o AE analise detalhadamente a própria aula.		X			
18. A autoscopia complementa o papel do supervisor, mas não o substitui no processo supervísio.		X			

O que me chamou de imediato a atenção foi o facto do Luís discordar totalmente com a ideia de que “a autoscopia significa expor-se ao olhar do outro”. É relevante esta resposta, pois pode indicar que o Luís acredita que a autoscopia será um recurso para a formação, muito mais do que uma mera exposição ao olhar seja de quem for. O seu grau de concordância abarca situações em que está patente o desenvolvimento do sentido crítico (5., 7., 11., 16. e 17) e o reconhecimento de um aumento de objectividade da observação (12.), devido à possibilidade de ver e rever as aulas e assim discutir aspectos que, aquando da leccionação, muitas vezes não são detectados. Neste posicionamento do Luís, destaca-se a função formativa da observação (v. Vieira et al., 2006; Moreira e Alarcão, 1997). A sua concepção de observação orienta-se num sentido emancipatório e democrático, onde todos têm direito a manifestar as suas opiniões com o objectivo de progressão e constante melhoria do processo formativo, sempre em benefício dos alunos, o que o próprio Luís refere na sua reflexão escrita:

“Tabela de concordâncias:

Em relação aos dezoito itens, eu destacaria a relatividade do espaço aula, isto porque por exemplo, uma grelha de observação só é limitativa se os sujeitos quiserem, bem como a impossibilidade de consensos, a gestão do poder por parte do supervisor, a subjectividade de um ponto de vista/perspectiva, presença ou ausência de justiça... Fundamentalmente, chegámos à conclusão que mezinhas perfeitas e infalíveis para uma

aula modelo não existem. Destaca-se portanto como mais importante, o potencial formativo quer das observações, quer da videogravação, desde que se proceda a uma autoscopia, enquanto complemento, e tendo em atenção que o objectivo final é o enfoque incidir no aluno de forma proveitosa, produzindo-se assim aprendizagens significativas, não apenas para o contexto sala de aula, mas principalmente para o quotidiano/vida real “lá fora”.” (Luís)

Todos os aspectos analisados destacam uma atitude de bom senso que o Luís espera que exista no trabalho colaborativo, pois se todos estiverem a trabalhar no mesmo sentido e abertos às críticas construtivas, os consensos e o desenvolvimento profissional e pessoal de todos serão uma realidade.

4.2.3. Avaliação do processo formativo – 1º ciclo

Aproximadamente no final do primeiro período, solicitei aos alunos estagiários um momento de reflexão e avaliação do processo de formação desenvolvido até ao momento, constituído por uma parte mais teórica e outra onde se começou a trabalhar mais a prática de observação de aulas. Em seguida, apresento as respostas que o Luís apresentou relativamente à primeira parte do guião de apoio a esta mesma reflexão:

1. Relativamente às actividades abaixo apresentadas, assinala o grau de relevância que assumiram para ti e justifica a tua percepção no espaço correspondente.

- √ – Actividade relevante para a minha formação
- ? – Actividade pouco relevante para a minha formação
- X – Actividade nada relevante para a minha formação

√	<i>Leitura/ explicitação do Projecto de Doutoramento da supervisora da Escola.</i>
	<i>Justificação:</i> Para nós o projecto é de facto inovador/pioneiro bem como complexo e num contexto de tanta novidade, revelou-se pertinente uma clarificação detalhada.
√	<i>Preenchimento e discussão dos questionários iniciais sobre Supervisão e Observação de aulas.</i>
	<i>Justificação:</i> Foi mesmo uma das actividades que gostei muito, dado que proporcionou espaço à partilha de perspectivas pessoais e confronto das mesmas.
?	<i>Leitura de textos teóricos de apoio (Síntese do QEQR, Formação inicial de professores, Capítulos 1 e 7 de Vieira et al. 2006 – No Caleidoscópio da Supervisão).</i>
	<i>Justificação:</i> Sinceramente acho que o hábito de leituras teóricas pessoalmente, está pouco desenvolvido, lemos porque tem de ser, mas daí a fixarmos algo realmente perene, tenho as minhas dúvidas.

√	<i>Discussão da FAPPE (ficha de avaliação)</i>
	<i>Justificação:</i> Muito relevante mesmo, comparo esta actividade, à leitura prévia de um enunciado, antes de fazermos o exercício, porque no fundo a FAPPE traça linhas orientadoras para o que deverá ser o nosso desempenho.
√	<i>Actividades sobre um plano de aula de uma ex-estagiária: análise dos objectivos de Munby e da tipologia de papéis pedagógicos; aplicação dos objectivos e tipologia ao plano.</i>
	<i>Justificação:</i> Considero muito importante a exploração (partir pedra) da taxonomia e das pirâmides, uma vez que agora estão presentes em todas as planificações e pretende-se que também estejam na consequente concretização no espaço aula.
?	<i>Actividades sobre uma aula videogravada da supervisora: definição dos papéis pedagógicos no plano; visionamento com aplicação de uma grelha de observação e confronto de perspectivas antes/após visionamento.</i>
	<i>Justificação:</i> A atribuição e discussão dos papéis considerei pertinente. Porém, achei complexo o facto de estarmos a visualizar no ecrã uma situação que não foi observada em tempo real. Tratou-se apenas duma análise à posteriori. Ou seja, todas as concepções ficam limitadas ao enfoque da câmara, não sendo possível o cruzamento com a nossa memória presencial global.
√	<i>Observação de aulas e análise/ experimentação de grelhas de observação</i>
	<i>Justificação:</i> Permitem registo de detalhes muito significativos para pós-discussão e confronto de ideias/opiniões.
√	<i>Reflexões escritas (portefólio)</i>
	<i>Justificação:</i> Penso que se trata de um processo cíclico: acção→reflexão→escrita→reflexão→acção, desempenhando as reflexões escritas uma função conscienciosa, já que, sendo uma colectânea de aspectos sucedidos, servem para problematizar e solucionar constrangimentos para futuras práticas.
?	<i>Elaboração do Plano de Reflexão/ Acção do núcleo de estágio em articulação com o projecto de investigação da supervisora.</i>
	<i>Justificação:</i> Todos sabemos quem o fez, por força das circunstâncias...
	<i>Outros aspectos relevantes</i>

São valorizadas quase todas as tarefas referidas, o que revela um elevado nível de receptividade às propostas de formação, tal como acontece com a Joana.

No que diz respeito à leitura dos textos, foi necessário discutir em seminário a utilidade que os mesmos possuem devido a remeterem para a prática docente e ser necessário que todos no grupo comessem a utilizar o mesmo tipo de linguagem dentro do contexto específico de formação em que o núcleo se encontrava. Sobre este mesmo aspecto, o Luís na sua reflexão escrita posterior (v. anexo 29) já apresenta um discurso diferente, ficando aí patente uma tomada de consciência da necessidade de efectuar leituras sugeridas, por reconhecer que

podem ser importantes para a sua aprendizagem, principalmente para a construção da sua própria teoria-prática³⁷:

“Em relação à pertinência de leituras teóricas já realizadas, as percepções revelaram-se um pouco dúbias, tendo em conta que ou não foram lidas ou foram lidas superficialmente. Houve portanto a necessidade de compreendermos as raízes deste problema. A nível pessoal uma das principais razões para a pouca predisposição para as leituras em questão, prende-se com o facto de talvez até inconscientemente atribuir à designação “leituras teóricas” algo de repulsivo, algo que à partida concebo como maçudo e pouco apelativo. De um modo geral, sempre me mostrei renitente a leituras que alguém queria que eu fizesse, por vezes, em detrimento das leituras que nesse mesmo período de tempo poderiam ser muito mais aprazíveis para mim. Obviamente na situação em questão não fui forçado a nada, apenas fui incentivado a. Porém há constantemente reminiscências de um percurso formativo fortemente marcado por literaturas teóricas que nem sempre se me revelaram fulcrais. Doravante penso que me ajudará, mentalizar-me que ao invés de “mais uma quantidade de folhas monótonas para ler” tenho conhecimentos para a vida a aprofundar.” (Luís)

Sobre o trabalho de análise de uma aula videogravada da supervisora, o Luís não o considerou muito proveitoso, salientando o facto de não ter estado presente aquando da leccionação da mesma, para ser possível estabelecer uma ponte com o que visionou no vídeo. Aqui tive de esclarecer em seminário que esta actividade teve uma função de treino de observação de aulas com recurso a uma grelha de observação, onde o enfoque era sobre a análise dos papéis pedagógicos de acordo com os materiais fornecidos pela Universidade³⁸. Por outro lado, entendo este descontentamento, já que o Luís sempre se mostrou entusiasmado em participar nas tarefas propostas. A videogravação usada nesta actividade reportava-se a um ano anterior e por isso os estagiários não observaram a aula ‘in loco’.

³⁷ Como referem Amaral et al. (1996: 99), “(...) o modelo de ensino reflexivo permite a interacção harmoniosa entre a prática e os referentes teóricos. Uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria”.

³⁸ Após a discussão deste aspecto, ficou mais claro para o Luís que observar exige aprendizagem e treino, tal como defendem Almeida et al. (1995: 101), quando dizem que: “(...) a observação deve ser (...) um conteúdo de formação (...)” Nesta linha, pensamos que convém traçar um plano de desenvolvimento desta capacidade, tendo em conta ainda que a auto-observação envolve múltiplas resistências, pelos problemas de figuração que coloca e pelos confrontos nem sempre pacíficos com a auto-imagem de cada um. Começar pela observação do outro, para progressivamente se ir observando a si mesmo, primeiro sozinho e depois partilhando os sentidos encontrados (...). Foi este o percurso seguido neste estudo.

Relativamente à escrita, e contrariamente à Joana, o Luís enfatiza a sua importância, destacando a sua função da escrita como acto de consciencialização, dando maior possibilidade de problematizar situações ocorridas com o intuito de superar constrangimentos futuros. Esta sua perspectiva assenta integralmente num dos objectivos principais deste projecto, onde se pretende que o aluno estagiário desenvolva as suas competências reflexivas nas dimensões descritiva, interpretativa, problematizadora e reconstrutora, o que nos remete para as dimensões da reflexão apresentadas por Smyth (1989), e para Schön (1995) quando refere a reflexão *na*, *sobre* e *para* a acção. Na sua reflexão escrita, o Luís realça a mais-valia que esta prática poderá trazer para a sua formação e identifica alguns constrangimentos que decorrem essencialmente da falta de hábitos de escrita reflexiva:

“Atentando na questão, escrita, tendo sido uma capacidade mais desenvolvida, no contexto das Metodologias, penso que ultimamente, se tem vindo a revelar algo que me dá gosto por em prática. Considero ainda atractivo o facto de ser um registo resultante de um determinado momento, num contexto específico cujas influências não se repetirão, o que o torna portanto, único. Qual é então o entrave neste caso? Na minha perspectiva, devemos atribuir as culpas à falta de hábito, associada à pouca disponibilidade de tempo. Isto porque ao longo da nossa vida, nem sempre aprendemos a dedicar algum tempo para parar→pensar→escrever. E no estágio, quase que abruptamente torna-se bastante necessário fazê-lo e muito regularmente. Penso que lucra nesta situação quem já traz consigo uma bagagem habitual de escrita. O que não é o meu caso. Porém tenho todo o interesse em fomentar esta prática em mim e se possível implementá-la com sucesso.” (Luís)

Quanto à elaboração do Plano de Reflexão-Acção do núcleo de estágio, devido ao facto do mesmo se basear muito no meu projecto de doutoramento, o Luís considera esta tarefa menos relevante que a sua formação. Contudo, esse plano possuía dimensões próprias, como por exemplo a realização de actividades extra-curriculares, que só após discussão e negociação em grupo ficaram definidas e registadas. Entendo esta sua posição, porque o suporte e justificação da escolha do tema decorreu de uma escolha prévia, mas a forma como o projecto foi implementado foi sempre negociada em grupo, daí os contributos dos estagiários terem sido fundamentais.

Apresento, em seguida, as respostas do Luís à segunda parte deste guião:

2. Como caracterizarias o ambiente de trabalho no núcleo de estágio (estagiários e supervisora)?

Estou muito satisfeito com o clima e a sintonia que em tão pouco tempo acho que conseguimos criar para conviver e trabalhar. Há a questão de sentirmos uma pessoa menos integrada, mas os feitos são muito peculiares e penso que esta diferença no modo de estar seria transversal a qualquer outro contexto, não tem a ver exclusivamente com o estágio.

3. Como caracterizarias a relação pedagógica da supervisora e estagiários com os alunos de ambas as turmas?

Penso que o clima até hoje, é bastante agradável e amistoso. Havendo espaço para momentos mais divertidos, outros de maior concentração, mas com um balanço muito positivo.

4. Sabendo que iremos proceder à videogravação das vossas aulas, como encaras essa tarefa? Por exemplo, que expectativas e receios sentes?

Sinto ansiedade em relação ao confronto com a auto-imagem e simultaneamente alguma curiosidade relacionada com a inclusão de um novo recurso técnico nas aulas.

5. Até ao momento, sentes que o projecto de investigação da tua supervisora de Alemão está a ter alguma interferência negativa na tua formação? Justifica.

Não, já que é necessário desenvolver um projecto durante o ano de estágio, penso que somos uns privilegiados por já termos este rumo de trabalho a realizar.

Na primeira e segunda respostas, e como no caso da Joana, o Luís avalia positivamente o ambiente no núcleo e a relação com os alunos. Quanto à videogravação, destaca a sua ansiedade e curiosidade de se confrontar com a sua auto-imagem. A ansiedade demonstrada é natural, visto ele nunca se ter visto a leccionar uma aula, mas é associada a curiosidade, por se poder confrontar com a sua imagem.

Na sua reflexão escrita, explicita o potencial formativo do recurso à videogravação:

“Referindo-me à videogravação como estratégia para a autonomia dos alunos, claro que me sinto ansioso em relação ao confronto com a auto-imagem e simultaneamente curioso em relação à inclusão de um novo recurso tecnológico nas aulas. Porém outro dia concluí que já lamento não ter sido possível registar em vídeo uma aula por mim leccionada, com a temática “Körperteile”. Uma vez que considero que seria muito relevante guardar e analisar posteriormente, o nosso primeiro contacto e impacto simultaneamente com: a experiência de leccionar aquele nível, o primeiro contacto com aquela turma, bem como a primeira submissão à observação por parte do orientador [da universidade]. Visando ainda a pertinência de uma comparação numa fase de conclusão, de dois níveis distintos do estagiário (inicial versus final). Neste sentido, mais do que um receio ou constrangimento inibidor, penso ser aconselhável, encarar a videogravação de aulas e a sua posterior exploração, como um desafio para nos por à prova mas preponderantemente construtivo. Quer como instrumento de valorização da evolução do estagiário, como intrinsecamente das implicações, também elas desejadamente evolutivas, para a autonomia dos alunos. Já que como sabemos, o progresso pretendido

abarca uma descentralização do professor, fazendo com que consequentemente a dimensão dos papéis pedagógicos abone a favor dos alunos.” (Luís)

Nesta reflexão, o Luís refere o quanto desejaria ter videogravado a sua primeira aula leccionada na turma do décimo ano, e para além de toda a aprendizagem que daí poderia advir, refere que gostaria de ter esta aula guardada, para efeitos de recordação. Linard (2000, cit. por Fernandes, 2004) refere que a autoscopia pode ser um excelente auxílio para a memória, pois permite uma melhor compreensão das situações e das suas dinâmicas, ao que o Luís acrescenta uma recordação afectiva da sua primeira aula leccionada.

Na última resposta, o Luís considera que os estagiários do núcleo são “privilegiados” por ter tido um rumo traçado para o seu projecto. De facto, o arranque dos projectos dos estagiários é por vezes lento e difícil. Neste caso, e porque se sugeriu que os seus projectos coincidissem com o meu no seu enfoque – (re)definição de papéis com base na observação de aulas –, os estagiários acabaram por ter o trabalho facilitado na fase inicial do estágio.

4.2.4. A 1ª experiência de observação com recurso à videogravação

Esta secção corresponde à primeira aula videogravada do Luís, que leccionou no dia imediatamente a seguir à da Joana. O tema de referência, assim, continuou a ser o da “Família”, mas com o subtema das tarefas domésticas. Apresento aqui os principais momentos da aula, bem como os materiais que foram utilizados na mesma:

Passos da aula	Materiais
1. Alunos recebem cartões, dominó de imagens, que irão colocar por ordem e assim adivinharem o tema da aula (actividades domésticas)	Jogo de dominó
2. Para aprofundar vocabulário sobre o tema, alunos estabelecem associação das imagens com palavras numa ficha de trabalho. Correção através de um acetato	Ficha de trabalho Acetato
3. Pequeno diálogo entre professor e alunos sobre a importância da escrita. Professor questiona alunos sobre este assunto e a necessidade de o fazer nesta aula, para alunos entenderem que ao escreverem aprendem a fazê-lo com correção, dado o vocabulário ser novo	
4. Alunos preenchem uma tabela onde seleccionam as actividades domésticas que GOSTAM e NÃO GOSTAM de realizar. Apresentam algumas das actividades em mímica para os colegas adivinharem	Ficha de trabalho
5. Discussão com os alunos sobre troca de papéis: “Os homens é que fazem os trabalhos domésticos”. Alunos expressam opiniões	
6. Alunos ouvem a canção “Haushalts-Blues” (um Blue das tarefas domésticas) e preenchem espaços na letra com o novo vocabulário	Ficha de trabalho Gravador e cassette
7. Após negociar com os alunos, estes devem realizar um diálogo em pares ou um	Ficha de trabalho

debate, onde expressam as suas opiniões sobre o tema e sobre quem deve fazer o quê em casa	
--	--

Para analisar este momento, será utilizado o guião de apoio à pós-observação da aula do Luís e excertos do registo áudio da sessão de pós-observação da sua aula, após o qual o estagiário preencheu o guião. Contrariamente às colegas, este estagiário não elaborou reflexões posteriores à pós-observação. Como as reflexões eram de carácter livre, o Luís acabou por escrever sobre outras aulas e não sobre estas que foram alvo de análise. Convém referir que os estagiários discutiram primeiro a aula sozinhos e só após o visionamento de todos os momentos do guião é que se procedeu a uma discussão já com a minha presença.

O primeiro momento visionado correspondeu à correcção no acetato da actividade de vocabulário sobre o tema da aula:

1. Correcção no acetato feita pelos alunos (actividades domésticas) (Passo 2 do plano)	a) qual o papel do aluno e do prof. nesta actividade? b) o que era pretendido com esta correcção? c) que tipo de ambiente se gerou na sala de aula? d) como analisas os reforços positivos dados pela aluna aos seus colegas? e) porque é que o prof. sentiu necessidade em intervir algumas vezes neste momento de correcção? Seria necessário? f) qual a atenção do prof. aos alunos? Dá exemplos! g) sugestões...
Comentários: a) As alunas foram organizadoras da actividade de correcção, onde se gerou um ambiente interactivo em que por vezes eu promovia o aprofundamento de certas designações em que achava pertinente haver um reforço. b) Ambiente de correcção partilhada e cooperativa, portanto centrada no aluno. c) Ambiente interactivo. d) Achei-os com um tom algo mecânico, como que com uma carga “predefinida/obrigatória”. e) Havia expressões com palavras facilmente remissivas para a resposta correcta, no entanto senti a necessidade de me assegurar se palavras como “abtrocknen, abholen, aufhängen, mähen...” tinham sido de facto compreendidas. f) Penso que a atenção foi cuidada e suficiente, no caso de não ouvir a participação da Filipa e consequente tentativa redimível talvez tenha sido excessivo. g) As problematizações lançadas pelo Professor na fase de correcção, talvez pudessem ter sido iniciativa dos alunos.	

Nesta actividade, o professor tencionava centralizar a correcção nos alunos. Assim, enquanto algumas alunas organizavam a correcção no acetato, os restantes iam dando feedback, devendo o professor intervir apenas em caso de dúvida. A actividade correu como planeada, centrada nos alunos e na interacção entre eles, embora o professor reconheça que efectuou algumas explicações que poderiam ter sido dadas pelos alunos. Estava previsto que o professor interferisse apenas para clarificar o significado de alguma palavra, ou por questões de pronúncia do novo vocabulário. Vejamos um excerto do seminário, em que este aspecto é discutido entre os estagiários.

J: Ia-te perguntar o que era pretendido com esta correcção?

L: Era... alguns elementos da turma corrigirem os outros em interacção! E eu intervir naquelas que, que achava que tinham chegado lá, mas que ainda não estava como eu queria, por exemplo, a “die Kinder von der Schule abholen” (buscar as crianças à escola), “Kinder” era logo uma palavra que dirigia para “crianças” e puseram logo a h), e eu perguntei: “E ‘abholen’?” e eles: “Levar! Levar as crianças à escola.” E eu vi que não estava, que aquele verbo novo, se calhar, não estava percebido na íntegra, era pertinente intervir

J: Então foi por isso ... já estás a responder à e)... (alínea e) do guião de observação)

M: Está, está.

J: ... foi por isso que sentiste necessidade de intervir em algumas vezes.

L e M: Sim, sim. É, é pois.

J: ... e se seria necessário? Era! Que eles não corrigiram o... não sabiam o vocabulário todo!

M: Seria uma correcção muito passiva.

J: Exacto.

L: Porque a K. estava a dizer: “a)? Sehr gut, genau! (Muito bem, exactamente). b)?”

M: Porque eles não estão habituados. ... Também não é o papel deles.

L: sim, mas, quer dizer... era preciso, era preciso dominar o quê que é “abtrocknen” (enxugar; limpar) para questionar os colegas. E isso só... se tivéssemos na turma um falante nativo, se calhar!

M: Mas neste tipo de correcção se tu queres ir mais profundamente dentro da correcção e, como é que se diz..., problematizar certas coisas, aí obrigatoriamente tens de participar, porque não é um aluno...

L: Pois, exacto, é isso que eu acho.

M:... que tem capacidade simplesmente para responder que vai poder problematizar!

L: Mas agora eu estava aqui com a dúvida do género, e se eu tivesse dado a indicação à K. para perguntar aos colegas palavras que não percebesse, se eu tinha que intervir?... Se eu dissesse: “Ó K. na correcção do exercício tudo o que não perceberes, tudo que não perceberes tenta resolver em conjunto!” Se eu tinha precisado abrir a boca quase!

J: Hum, hum.

M: É, isso é interessante de se fazer. Naquela turma deve funcionar.

L: Eles, se calhar, como são, chegam sozinhos à resposta!

J: Exacto... e com as imagens ainda mais.

L: Nesta turma.

Relativamente ao feedback que uma das alunas ia dando aos colegas à medida que estes iam apresentando as respostas da actividade e ela as registava num acetato, é curioso verificar a atitude dos estagiários face ao reforço positivo usado – “Muito bem” – considerado “forçado” e até cómico, quando na verdade é um tipo de reforço frequente no discurso do professor:

J: O ambiente estava bom, eles a colaborarem uns com os outros.

L: Estava interativo. Conseguiu ser interativo, ou não?

J: Eu acho que sim.

M: Para o fim já estava melhor.

(...)

M: Como analisas o reforço positivo?

J: Mas isso nós já falamos!

L: Pela aluna, pela aluna...

J: Então já não dissemos que ela dizia: "Sehr gut!"

L: Ah.

M: Mas como analiso, não é saber o que ela diz! Será que funcionava? Eu para mim, eu acho que aqui é um bocado...

J: Eu acho que foi muito forçado.

L: ... lenga-lenga.

M: É isso! Lenga-lenga, forçado...

J: Foi muito forçado da parte dela!

M: Mas é assim, torna, dá para rir! Não é? Dá para rir, por issooooo, ajuda no ambiente na sala de aula, eu acho, dá para rir... mas ela também não é o papel dela. (fazer de conta que é a professora)

(...)

Ao referirem que ser professor não é o papel da aluna e que isso pode explicar o tipo de reforço usado, os estagiários parecem não ter consciência de que nestas situações de inversão de papéis os alunos tendem a reproduzir o discurso do professor.

Passo agora a apresentar as respostas ao guião relativamente ao segundo momento visionado. Este momento da aula recai sobre a forma como o professor envolve os alunos no seu processo de aprendizagem, questionando-os sobre a importância da escrita:

2. Questão que o prof. coloca aos alunos, sobre a importância da escrita (passo 3 do plano)	a) qual o motivo que levou o prof. a colocar esta questão aos alunos? b) de acordo com a resposta obtida, os alunos têm, ou não, noção da forma como aprendem e para quê? c) quais os papéis dos alunos e do prof. e qual a importância, ou não, de verbalizar estes momentos? d) sugestões...
Comentários: a) Criar na aula um momento de reflexão sobre o processo de aprender a aprender ao mesmo tempo que partilhava uma teoria pedagógica com eles. b) Perante a prontidão e perspicácia das respostas, penso que sim. c) Houve neste momento um envolvimento dos alunos no processo pedagógico, houve partilha de responsabilidades, considerando por isso muito pertinente a existência destes momentos. d) Maior ocorrência e visibilidade para momentos como este.	

O que se destaca neste momento é a partilha de opiniões de teorias pedagógicas, que o Luís considera importante, salientando que ela deve tornar-se mais presente e visível na sala de aula. No encontro de pós-observação, este aspecto é discutido pelos estagiários em articulação com os papéis do professor e dos alunos numa pedagogia para a autonomia, onde o diálogo e o questionamento ocupam um lugar central. O diálogo e o questionamento aos alunos evidenciam uma preocupação do professor em: “(...) partilhar o seu saber pedagógico e envolver os alunos na descoberta do processo de ensino e de aprendizagem, expandindo o seu conhecimento metacognitivo e promovendo uma visão crítica da pedagogia. Isto implica a criação de espaços de reflexão e diálogo que abram a comunicação pedagógica à discussão da própria pedagogia. Neste sentido tornar as actividades mais transparentes significa tornar a pedagogia mais *visível* e *verbalizável*” (Vieira, 2006: 26-27). Vejamos um momento da discussão:

M: Pergunta dois, está? Qual o motivo que levou o prof. a colocar esta questão aos alunos? Todo mundo sabe, quer-se armar, dar um deee, (risos)

L: (risos), “show off”

(riso geral)

J: Porque é que perguntaste isso, Luís?

M: Porquê?

L: Eu perguntei porque queria reflexão por parte deles, consciência de ...

M: Consciencializar.

L: ... porque é que não tão simplesmente a ligar o 1 ao c) e, e a K. lá ao fundo pelo menos tirou-me logo essa conclusão: “Ah, pois é para fixar melhor”

J: Para saberem o porquê de estarem a fazer aquilo, não é?

L: Sim. “De acordo com a resposta obtida, os alunos têm, ou não, noção da forma como aprendem e para quê?”

M e L: Eu acho que sim.

J: Sim. Porque chegaram logo à resposta que tu querias, não é?

L: Que eu queria não! Que acharam que era pertinente, que acharam que era o motivo!

M: Que papéis do aluno e do professor?

J: “Quais os papéis dos alunos e do prof. e qual a importância, ou não, de verbalizar estes momentos?” (questão do guião)

M: Fogoooo, é importante verbalizar, porque senão não sabíamos de nada..., para nós saber e para eles também os pôr a reflectir, não é?

L: hum, hum. ... Ou porque estamos a passar para eles...

M: ... a bola

L: ... a bola, na reflexão e regulação, se não me engano.

M: Reflexão, regulação.

J: E quais eram os papéis?

L: Os papéis, isto aqui não se está a referir tanto à planificação é o que é que aconteceu no real.

J: Hummm

(...)

M: Mas agora é mais relativamente a esta ficha,(ficha de observação) é a regulação e a reflexão, e depois..., do professor... “partilha teorias pedagógicas”

J: hum, hum.

M: “Articula a dimensão pessoal...” não? Não, não! ... “Recolhe informações sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem...”

L: Hum, hum.

M: Não é? Estamos de acordo?

J: Eu acho que sim.

L: Sim.

Vejamos agora as respostas do Luís relativamente ao exercício onde os alunos referem o que gostam ou não de realizar como tarefas domésticas.

3. Exercício em que alunos dizem o que gostam e não gostam de fazer (tarefas domésticas) (passo 4 do plano)	a) foram dados espaço e tempo aos alunos para expressarem as suas opiniões e trazerem as suas vivências pessoais para dentro da sala? b) neste momento, qual os papéis dos alunos e prof.? c) analisa a estratégia de correcção utilizada (mímica). Que impacto teve nos alunos e no ambiente da sala de aula? Quais os papéis do prof. e dos alunos? d) sugestões...
Comentários: a) Sim, julgo que bastante. b) Na reunião chegámos à conclusão que os alunos estiveram no segundo nível de autonomia da pirâmide dos papéis pedagógicos, houve suficiente espaço para a criatividade, liberdade deles o Professor foi apenas um motivador. c) Foi um momento bastante lúdico com impacto dinamizador para a turma. d) Todos os alunos representarem as suas tarefas domésticas (mas foram solicitados para tal).	

Neste exercício, os alunos tiveram a possibilidade de trazer os seus contributos e opiniões pessoais para dentro da sala de aula e partilhá-los com a turma, e foi-lhes dada liberdade por parte do professor de se manifestarem pessoalmente sobre o que gostavam ou não de fazer, sem condicionantes. O momento seguinte acabou por ser uma actividade de carácter mais lúdico e que envolvia um pouco mais de criatividade por parte dos alunos, ao simularem com gestos uma actividade doméstica à sua escolha para os colegas adivinharem.

Relativamente aos papéis pedagógicos o Luís faz ainda referência aos que constam nos materiais fornecidos pela Universidade, devido a este ciclo se encontrar no momento de transição para o uso de uma nova ficha sobre papéis pedagógicos. Transcrevo aqui um excerto

da discussão do núcleo, que ilustra os processos de confronto de opiniões e construção de consensos nem sempre fáceis acerca dos papéis pedagógicos, principalmente os dos alunos:

M: Quais os papéis do aluno e do professor, sei lá? ... É assim, tu continuas a ser um organizador...

J: O professor continua a ser um organizador.

M: ..., um motivador..., organizador/ motivador, talvez? O que é que tinhas marcado aí?

L: “Organisator” (organizador, para o professor) e “Aushandelnder” (negociador para os alunos).

M: ... e os alunos são...

J: ... são experimentadores, não?

M: ...estratégias “iniciators”, (risos)

L: Não, são mais do que isso...

M: ... palhaços (risos)

J: (risos)

M: É assim, a nível do exercício acho que eles estão mais ou menos neste patamar, tipo...

J: Ou nesse ou no de cima de todo, não é?

M: O que é “Forscher”?

J e L: É pesquisador.

J: Eu acho que eles são “Entscheidungsträger” (decisores)

M: Têm uma certa liberdade, estamos de acordo, têm liberdade, são vivências pessoais que eles trazem...

L: Sim, sim, sim...

J: Daí estar ali muito perto do “Entscheidungsträger”

M: É. Eu ia para a parte de cima também, a nível de...

J: ... liberdade para eles fazerem...

M: É claro que eles estão constrangidos porque têm que mimar.

L: E eu é que decidi o que é que iria ser...?

M: Mas eu acho que esta do “Forscher” póóó...

L: “Initiator” (iniciador)

M: Porque esta coisa do “Strategie” (estratega), eu acho que eles tinham de saber como é que eles tinham de fazer a coisa, entendes?

L: Hum.

M: “Como é que eu vou fazer isto? Como é que eu vou demonstrar isto?”

(...)

J: E se formos para a ficha de observação, eles... é aquela coisa do aluno experimentar coisas novas...

M: Experimentação.

J: Sim, experimentação no segundo ponto.

M: É mais o “descobre e experimenta estratégias na aula”.

L e J: Ok.

J: E o professor é então o ponto 4, não é? (“Articula a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interactiva da cultura da sala de aula”).

L e M: Sim.

Relativamente ao quarto momento, as respostas do Luís dadas no guião de apoio à pós-observação foram as seguintes:

4. Apresentação de duas actividades (diálogo e debate) para os alunos escolherem na produção final (Passo 7 do plano)	a) qual a importância deste momento para a efectiva realização da tarefa final da aula? b) quais os papéis do prof. e alunos neste momento? c) que vantagens, ou desvantagens, trazem este tipo de situações para o desenrolar da aula? d) sugestões...
Comentários: a) Possibilitando a liberdade de escolha, proporciona-se ao mesmo tempo uma maior predisposição à realização da actividade. b) Professor negociador, alunos decisores. c) Penso que já está respondido na alínea a.	

Pelas respostas do Luís, verifica-se que ele considera importante os alunos terem alguma margem de escolha nas actividades que podem realizar nas aulas, o que associa a um aumento da predisposição dos alunos para realizar a tarefa que escolheram. Por outro lado, estes momentos de negociação permitem ao professor conhecer melhor as actividades que os alunos preferem realizar, o que pode apoiar opções futuras na planificação das aulas.

No guião, era dada a possibilidade do aluno estagiário escolher um momento que lhe tivesse agradado, ou não, por algum motivo especial desde que justificado. O Luís seleccionou a actividade em que os alunos ouviram uma canção e preencheram os espaços da respectiva letra. Após discussão com os colegas, a sua conclusão acerca deste momento foi a seguinte:

5. (Agora escolhe tu um momento) "Haushaltsblues"	a) ... b) ...
Comentários: <ul style="list-style-type: none"> Consideramos um momento motivador (Kiss – alcinha de uma aluna), relevante e adequado para o tratamento da temática. Permitiu antecipação de expressões para o debate. A correcção dos espaços foi lenta e pormenorizada mas apropriada ao grau de dificuldade do vocabulário novo para os alunos. 	

Embora se trate de um registo pessoal, nota-se no primeiro comentário o uso da primeira pessoa do plural, o que realça um trabalho colectivo onde a busca de consensos é uma

constante, aspecto que se torna bem visível no momento da discussão³⁹, neste caso relativamente à correcção da actividade, “lenta e pormenorizada mas apropriada”:

J: “Agora escolhe tu um momento”

L: Do “Blues”

J: É isso que ia dizer, o “Blues”, eu gostei muito do “Blues”...

L: (risos)

J: ... pela... pela a Kiss (alcunha de uma aluna) estar ali toda contentinha a dançar e a cantar, eu gostei, acho que a música que era gira, acho que eles aderiram muito bem.

M: Hum.

L: E mais? Fui chato no, no ir a estrofe...

M: Lá estás tu!!!

L: ... a estrofe? Ou frase a frase?

M: Não, acho que eles nem levaram a mal.

L: Ai, não levaram a mal!!! (risos), portanto, ainda bem, se tivessem levado... (risos)

J e M: (risos)

L: Não, a sério, o que é que era desnecessário, o que é que era necessário

M: Eu não senti isso. Eu achei que foi interessante para elas... porque dar uma música por dar uma música sem explorá-la também não é por aí! E tinha estas frases que era para antecipar para o exercício final!

L: Exacto.

J: Sim.

(...)

J: Portanto, texto da música e com vocabulário...

L: ... pertinente para a temática...

J: E davam para antecipar a parte final.

L: Sim. Permitiu a antecipação de expressões.

Em jeito de conclusão, o Luís procede a uma balanço final dos pontos fortes e dos pontos menos bem conseguidos da sua aula:

Desta aula aponto como pontes fortes os seguintes:

³⁹ Destacou-se ao longo do processo de formação a receptividade por parte do Luís ao trabalho em grupo. Várias vezes utiliza até a primeira pessoa do plural para se referir ao trabalho que estão a realizar, que, neste caso, incide sobre a análise da sua aula, mas onde ele procurou criar um consenso na escolha da actividade que todos os elementos do grupo tivessem apreciado mais na sua aula. Esta cultura de colaboração, de acordo com Hargreaves (1998), é espontânea, voluntária e orientada para o desenvolvimento, pois as finalidades do trabalho e as tarefas a serem implementadas, ou discutidas, são definidas em conjunto, onde todos tomam decisões em conjunto (Boavida e Ponte, 2002).

- Espaço/oportunidades para os alunos, reflectirem, tomarem decisões e serem criativos.
- Actividades/Material apelativo (tocou e os alunos permaneceram em debate indiferentes ao toque)
- Dinamismo, envolvimento dos alunos
- Primeiro cumprimento integral da planificação

Como aspectos menos conseguidos destaco:

- Não ter sido notória uma ponte com a aula da Joana.
- Gerar mais “discussão cívica”, opiniões pessoais mais aprofundadas acerca de emancipação/inversão de papéis.
- Erros no discurso oral.
- Mais tempo para a actividade final.

Dos aspectos mencionados, destaco a importância que é dada ao aluno como referente para o trabalho do professor, o que remete para Shulman (1993) quando diz que a essência do pensamento pedagógico reside no modo como os professores raciocinam sobre o seu trabalho, planificam e conduzem o seu ensino segundo as características dos alunos. Nos pontos que o Luís refere como menos positivos, destaco a sua preocupação com o que designa como “discussão cívica”, o que aponta novamente para uma atenção à formação integral do aluno.

Para concluir esta secção apresento uma parte da interacção que o grupo manteve comigo, logo após ter discutido a aula sem a minha presença. Nesta discussão faço referência ao uso da grelha de observação que estávamos a começar a utilizar (v. anexo 7) e de que forma a mesma era ou não uma mais-valia para o processo de observação e, consequentemente, de formação do grupo. O excerto ilustra a necessidade de clarificar o uso de instrumentos de observação e a sua relação com a experiência pedagógica dos professores:

SE: “Até que ponto é que a grelha de observação para ti foi importante e te ajudou a compreender melhor os papéis?” Está? Quer dos alunos, quer o teu próprio, de que forma?

L: A grelha gostei, porque dei uma leitura prévia, vi os campos e tentei que a minha aula, pronto, abarcasse essas coisas todas ...

SE: Todas, todas? (risos)

L: Todas não, pronto, muitas. E depois nas... nas “Fertigkeiten” (*skills* - macrocapacidades) Também tentei que fosse uma aula variada. Acho que a, para eles terem a possibilidade de fazer várias coisas numa aula corta a monotonia...

SE: Exacto.

L: ... ajuda a combater a monotonia. Ahmmmmm e pronto, depois ahmmmmm tentar criar momentos específicos de questionamento, podia ter sido mais, sinto que se calhar ainda podia ter sido mais, mas não tinha muito aula para isso, não ia estar a perguntar, o óbvio.

SE: Exacto.

(...)

SE: Agora tenho outra pergunta, tu quando estás a ler a grelha de observação é tudo assim tão novo?

L: Não, não é e é muito daquelas coisas se calhar já... já iam acontecendo!

SE: É que ninguém fala nisso! Exactamente. Já ontem (pós-observação da Joana) não se falou nisso e é uma coisa que eu depois... me acabou por passar, porque a conversa direccionou-se noutro, noutro âmbito. Aquilo acaba por ser, de certa forma, um amarrar de pontas soltas, não é? que nós vamos até falando nas coisas e dando-lhes outros nomes e ali já exige esse cuidado, há esse rigor. Mas eu não acredito, mesmo em vocês, que não identifiquem já ali muitos momentos de coisas que vocês próprios já vão fazendo! Não é?, nada daquilo que lá está é algo que não aconteça, aquilo são coisas que acontecem, agora podem é ser com maior ou menos frequência, estamos ou não com maior consciência que devemos implementar aquilo com maior frequência?, para isso é que também, é um, para mim, não é?, neste caso, é um dos objectivos dessa grelha é o ajudar até nós termos a noção que estamos a repetir muito aquele âmbito e não outro e estamos a descurar outras coisas, o que também acaba por nos ajudar nesse sentido, não é?

Segue-se a apresentação do quadro-síntese das dimensões da reflexão presentes nas respostas dadas ao guião de pós-observação (v. anexo 30):

Dimensões da reflexão	Indicadores	Total
I. Descrição	1.1. Introduz o tópico/ contextualiza	5
	1.2. Descreve o que aconteceu na aula	
	1.3. Descreve o que aconteceu no processo de formação	
II. Interpretação	2.1. Exprime opinião sobre o que se passou na aula, justificando	17
	2.2. Exprime opinião sobre o processo de observação, justificando	
	2.3. Exprime opinião sobre o processo formativo, justificando	
III. Problemática	3.1. Questiona-se acerca da sua prática/ desenvolvimento profissional, suas implicações, incongruências/ dilemas (relação objectivos/ resultados) e aspectos a reformular e/ou bem sucedidos	6
IV. Reconstrução	4.1. Define/ aponta rumos alternativos de acção/ desenvolvimento profissional	1

Destaca-se a dimensão da interpretação, onde está visível a busca de motivos e razões para compreender melhor os momentos escolhidos para visionamento. Emergem também alguns movimentos de problematização que o Luís acaba por deixar patente nas respostas dadas ao guião e que já tivemos possibilidade de ler. Embora só se verifique um movimento de reconstrução, este tipo de movimento reflexivo foi frequente ao longo da discussão da aula. Sempre que ocorria alguma situação de problematização, tanto o Luís como as colegas tiveram sempre o cuidado de pensar em algo que fosse possível realizar para melhorar essa situação numa perspectiva futura.

4.2.5. Avaliação do processo formativo – 2º ciclo

Para proceder a um momento de avaliação do 2º ciclo de formação, o Luís, tal como as colegas, respondeu ao guião fornecido:

1. Relativamente às actividades abaixo apresentadas, assinala o grau de relevância que assumiram para ti e justifica a tua percepção no espaço correspondente.

- √ – Actividade relevante para a minha formação
 ? – Actividade pouco relevante para a minha formação
 X – Actividade nada relevante para a minha formação

√	Planificação da aula, tendo em conta os papéis pedagógicos do aluno e do professor.
	Justificação: Foi bastante importante delinear bem a orientação que queria imprimir na aula dada por mim, em relação ao enfoque nos alunos e tentativa de papel secundário para mim, não abafando claro espaço para espontâneo/imprevistos...
√	Observação da aula com recurso a grelha de observação sobre papéis pedagógicos.
	Justificação: Atentar na aula com o auxílio da grelha, ajuda bastante à nitidez de percepção, visibilidade em relação aos vários domínios de papéis pedagógicos, para os quais é desejável serem criadas oportunidades numa aula.
√	Confronto da observação das aulas sem recurso e com recurso à videogravação.
	Justificação: Há uma distinção bastante notória, já que o recurso à videogravação reduz a subjectividade das interpretações. Ou seja, mantém-se o multiperspectivismo mas possíveis discórdias são atenuadas perante o confronto com a imagem real.
√	Vantagens e desvantagens da videogravação (confronto com concepções iniciais)
	Justificação: Alguma inibição que tínhamos que a presença da câmara provocasse em nós, comprovou-se que foi natural e rapidamente ultrapassada. Por outro lado, acho a possibilidade de “congelarmos” o contexto de uma aula para a desfragmentarmos mais tarde, bastante proveitoso. Porque o papel da pessoa que leccionou altera-se e passamos a poder ser observadores de nós próprios, vantagem que de outra forma seria impossível.
√	Actividades sobre um plano de aula: análise dos objectivos de Munby e da tipologia de papéis pedagógicos; aplicação dos objectivos e tipologia ao plano.
	Justificação: Aspectos bastante pertinentes, tendo em conta que nos sensibilizam para uma distinção mais minuciosa e detalhada, da complexidade de cada actividade e postura de (n)uma aula.
√	Actividades sobre aulas videogravadas: definição dos papéis pedagógicos no plano; visionamento com aplicação de uma grelha de observação e confronto de perspectivas antes/após visionamento sem/ com recurso à videogravação e sem/ com a presença da supervisora.
	Justificação: <ul style="list-style-type: none"> Os papéis pedagógicos predefinidos no plano nem sempre correspondem depois aos concretizados na aula. A grelha orientada de observação é bastante importante para o nosso rumo de discussão. O confronto das perspectivas é sempre enriquecido com pormenores da videogravação. Não houve problemas de coordenação de trabalho sem a Cláudia.

√	Observação de aulas e análise/ experimentação de grelhas de observação
	Justificação: Contribuiu para nos tornarmos mais rigorosos, distinguir melhor todos os pormenores, conseguirmos perceber que por exemplo dentro do parâmetro Reflexão devemos “engavetar” separadamente pragmática, formal e sócio cultural.
√ √	Recurso a um guião para orientar momento de pós-observação com excertos de videogravação e sem a presença da supervisora.
	Justificação: Achei muito bom, porque assim tínhamos umas linhas orientadoras sobre as quais devíamos prestar especial atenção e discutir. Acho que também lidamos bastante bem com a ausência da Cláudia, porque como tínhamos limite de tempo definido, habituamo-nos a concentrar no essencial, a ser auto-moderadores da discussão, ao mesmo tempo que estávamos “por nossa conta” = autónomos.
	Outros aspectos relevantes...

Todos os aspectos apresentados são considerados relevantes pelo Luís, com destaque para o recurso do guião de apoio à pós-observação. Em geral, as suas reflexões evidenciam um sentido crítico apurado e uma boa capacidade de compreender o potencial formativo das actividades realizadas, nomeadamente no que diz respeito à observação de aulas. A sua preocupação com o rigor e a melhoria da prática à luz de uma reflexão fundamentada fica bem ilustrada nas suas respostas.

Relativamente a planificar a aula tendo em conta os papéis dos alunos e do professor, o Luís enfatiza o cuidado que teve em tentar centrar a aula o mais possível nos alunos, atenuando a sua intervenção, embora ciente de que se tivesse de intervir mais que o esperado o faria⁴⁰. De seguida refere que o recurso à grelha para a observação da aula foi útil, na medida em que começou a ter mais consciência dos papéis dos alunos e do professor na aula, e dos desfasamentos entre os papéis previstos na planificação e os que são concretizados na aula. Ao expressar a opinião sobre a videogravação, o Luís enfatiza que este recurso permite atenuar a subjectividade e, conseqüentemente, chegar mais facilmente a consenso numa discussão em grupo, para além de possibilitar que o professor passe também a ser observador da sua própria aula. Estabelecendo aqui um contraponto com as suas expectativas iniciais, conclui que o constrangimento de estar a ser filmado acabou por ser completamente superado. Destaca-se,

⁴⁰ Esta noção de o professor intervir, sempre que achar necessário, vai ao encontro do facto de mesmo um aluno autónomo não dispensar a figura do professor, pois será sempre necessário alguém que indique o caminho a seguir, que forneça informação e esteja a gerir os recursos pedagógicos. Rosário (1997: 239) afirma que esta intervenção é fundamental: “(...) para desenvolver a capacidade de pensar, a necessidade de focalizar a atenção nos problemas, na forma de colocar questões e no processo de resolução dos mesmos, mais do que oferecer directamente as soluções”. Partindo do pressuposto de que a autonomia é uma aprendizagem contínua válida para professores e para alunos, nem um nem outro são dispensáveis, mas pelo contrário, complementares (Vieira, 1995a, 1998, 2006; Jiménez Raya et al. 2007).

assim, um posicionamento muito favorável por parte do Luís perante o recurso da videogravação.

Na segunda parte desta reflexão, o Luís apresenta as seguintes respostas:

2. Como caracterizarias o ambiente de trabalho no núcleo de estágio (estagiários e supervisora)?

Sincero, sem entraves comunicativos, autêntico, há espaço para dizermos o que estamos a sentir sem constrangimentos ou receio de represálias. Sinto muitas vezes, o prolongamento de amizades para o contexto laboral. Tenho prazer em ir para os seminários de alemão.

3. Como caracterizarias a tua relação pedagógica com os alunos de ambas as turmas?

São duas turmas com poucos alunos, o que favorece bastante a partilha, proximidade, integração mútua. Contudo, não posso negar uma identificação especial com a turma do décimo, porque gosto do interior deles, acho que são puros, homogêneos numa inocência/infantilidade enérgica, dinâmica, participativa e por isso bonita. Quando o Carlos 2 me traz revistas de carros e filmes, a Mónica vem falar dos Tokio Hotel comigo ou o humor tem lugar com o Carlos, a Susana e o João isso fornece-me um conforto grande para leccionar com eles. Enquanto no 12º continuo a notar alguma frieza na forma de estar e participações deles, por vezes só reagem quando são repetidamente estimulados, ou as voluntariosas são sempre a Ana Novo, a Kátia, (o Tiago). É uma maturidade que por vezes os deixa mais refreados e portanto menos doces. Mas não salientando as afinidades, acho que tenho uma boa relação pedagógica com todos.

4. Das expectativas e receios iniciais apresentados relativamente à videogravação, em que medida esta experiência foi útil, ou não, para aproximar as tuas representações sobre o ensino à realidade?

Considero que foi bastante útil uma vez que foi possível o confronto, a sobreposição entre concepções desejáveis ou indesejáveis e concretas/reais.

5. Até ao momento, sentes que o projecto de investigação da tua supervisora de Alemão está a ter alguma interferência negativa na tua formação? Justifica.

Não. Como penso que já referi, considero o projecto uma mais valia para todos, mas em grande parte, sobretudo para nós enquanto estagiários em processo de formação.

O Luís enfatiza o ambiente comunicativo e autêntico que existe no grupo entre todos os elementos, onde se sente perfeitamente à vontade para expressar a sua opinião sem receios de qualquer tipo de retaliação. Os seus contributos são genuínos e correspondem exactamente ao que ele está a pensar, para além de destacar que a cumplicidade dentro do grupo o leva já a considerar que está a criar laços de amizade. Nota-se que o Luís, mais do que partilhar conteúdos temáticos e de aprendizagem, também dá espaço para que exista um envolvimento mais afectivo com os alunos, ao qual ele se refere com grande carinho, o que indica ser o seu modo preferencial de se relacionar com eles. Contudo, tem noção das diferenças que existem entre alunos e entre as duas turmas, e demonstra ter a racionalidade suficiente para não agir de forma diferente só porque se sente mais próximo afectivamente de uma turma⁴¹. De novo, o Luís

⁴¹ Como refere Day (2004: 57), “(...) os relacionamentos afectivos existentes entre professores e alunos são fundamentais para o êxito do ensino e da aprendizagem. Eles são a cola que os une, constituindo a expressão permanente do comprometimento dos professores para com os seus alunos enquanto pessoas”.

valida o recurso à videogravação e reitera o potencial formativo do projecto em que está envolvido.

Quanto às dimensões da reflexão presentes nas suas respostas, apresento o quadro-síntese das mesmas (v. anexo 31):

Dimensões da reflexão	Indicadores	Total
I. Descrição	1.1. Introduz o tópico/ contextualiza	9
	1.2. Descreve o que aconteceu na aula	
	1.3. Descreve o que aconteceu no processo de formação	
II. Interpretação	2.1. Exprime opinião sobre o que se passou na aula, justificando	16
	2.2. Exprime opinião sobre o processo de observação, justificando	
	2.3. Exprime opinião sobre o processo formativo, justificando	
III. Problemática	3.1. Questiona-se acerca da sua prática/ desenvolvimento profissional, suas implicações, incongruências/ dilemas (entre objectivos/ resultados) e aspectos a reformular e/ou bem sucedidos	0
IV. Reconstrução	4.1. Define/ aponta rumos alternativos de acção/ desenvolvimento profissional	0

Existe um claro predomínio da interpretação relativa a aspectos da formação e da prática pedagógica, mas também uma necessidade de descrever aspectos que lhe chamaram a atenção, e que têm sobretudo a ver com sensações e sentimentos que diversas situações ou os alunos lhe proporcionam. Destaca-se aqui a sua ênfase no relacionamento humano existente no grupo de estágio e com os alunos de ambas as turmas, o que evidencia o valor atribuído à dimensão sócio-afectiva dos contextos formativos.

O facto de não surgirem claramente movimentos de problematização e reconstrução tem a ver com o facto da observação supor esses movimentos em movimentos anteriores de discussão com os colegas, como se constata nos excertos interactivos que aqui vão sendo transcritos. O “multiperspectivismo” a que se refere numa das suas respostas fica patente nesses excertos através do confronto de ideias e percepções da realidade, o que implica a sua problematização. O registo escrito surge como uma síntese conclusiva dos discursos orais.

4.2.6. A 2ª experiência de observação com recurso à observação

Neste último ciclo de formação, que coincidiu com a segunda aula videogravada e utilização da grelha definitiva de pré e pós-observação incidente nos papéis pedagógicos (anexo 13), o Luís, à semelhança do ciclo anterior, leccionou a sua aula no dia seguinte à aula

leccionada pela Joana, mantendo o domínio de referência “Trabalho” e dando continuidade à aula da Joana sobre o currículo, ao abordar o tema da carta de candidatura a um emprego.

Segue-se a síntese dos principais momentos e materiais desta aula:

Passos da aula	Materiais
1. Professor apresenta um powerpoint com algumas anedotas sobre o tema ‘trabalho’	Computador Projector multimédia
2. Professor questiona alunos sobre o que aprenderam na aula anterior conduzindo-os para o tema da aula	
3. Alunos ordenam uma carta recortada às tiras e dois alunos realizam esta actividade com tiras de acetato no retroprojector	Tiras da carta de candidatura a um emprego Tiras de acetato Retroprojector
4. Apresentação aos alunos da estrutura formal de uma carta de candidatura, para auto-correcção da actividade anterior	Tiras de papel Tiras de acetato
5. Alunos são questionados pelo professor sobre a actividade que eventualmente acham que irão realizar em seguida	
6. Alunos sublinham competências profissionais indicadas na carta de candidatura e algumas expressões são clarificadas pelo professor; utilizam dicionários em caso de dúvidas	Ficha de trabalho Dicionários
7. Alunos recebem uma ficha de trabalho com a formatação gráfica de uma carta de candidatura, para cada um redigir uma carta em função de um anúncio de emprego escolhido na aula da professora Joana	Ficha de trabalho

Sobre esta aula, apresento as respostas ao guião de pós-observação construído pelo Luís sobre a sua aula, o preenchimento da grelha de observação relativamente aos momentos analisados e excertos da sessão de pós-observação, destacando aspectos da discussão sobre os papéis pedagógicos.

Vejamos o primeiro momento escolhido pelo estagiário para ser analisado em grupo:

1. Diferentes fases do exercício realizado pelos alunos com recortes de acetato. (Passo 3 do plano)	a) houve introdução ao exercício? qual? b) o primeiro passo foi perguntar aos alunos os constituintes duma carta de candidatura porquê? c) houve problematização da turma em relação à correcção da sequência feita pelos colegas, porquê? d) a forma de correcção do exercício foi ou não benéfica para os alunos? e) sugestões...
Comentários: a) Sim, foi-lhes perguntado o que faltava para poderem candidatar-se aos anúncios de emprego da aula anterior. b) Partir da bagagem cultural dos alunos para a introdução de novas estruturas/informações. c) Problematização não, necessidade de confirmação sim, porque já têm esse hábito (realização→resposta) interiorizado. d) Sim porque promoveu a auto-correcção, identificação dessa importante para uma maior autonomia do aluno.	

Embora a intenção inicial do Luís para análise deste primeiro momento fosse centrar a atenção no momento de correcção, sentiu necessidade que toda a sequência até esse momento fosse analisada, para demonstrar que nada foi feito ao acaso, que tudo estava bem pensado e que houve um cuidado em diversificar os papéis pedagógicos, bem como as estratégias e materiais.

A grelha para este momento ficou preenchida da seguinte forma:

PAPÉIS DO ALUNO	3
Reflexão (Promoção da reflexão sobre a LE e o processo de aprendizagem)	
1. O aluno reflecte sobre a LE: aspectos formais X//pragmáticos____//sócio culturais____	X S
Experimentação (Promoção da experimentação de estratégias de aprendizagem)	
3. O aluno descobre e experimenta estratégias: na aula ____// fora da aula ____	X ?
4. O aluno explora recursos/ situações: pedagógicos____// não-pedagógicos____	X ?
Regulação (Promoção da regulação de experiências de aprendizagem)	
5. O aluno monitoriza atitudes, representações, crenças.	X ?
6. O aluno monitoriza conhecimento e capacidade estratégicos.	X S
8. O aluno identifica problemas e necessidades de aprendizagem.	X ?
Negociação (Promoção da co-construção de experiências de aprendizagem)	
11. O aluno colabora com os colegas: em pares____//em grupos____//na turma____	X ?
12. O aluno colabora com o professor.	X ?
13. O aluno toma iniciativas, realiza escolhas e toma decisões.	X ?
PAPÉIS DO PROFESSOR	
O professor...	
2. Envolve os alunos na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)	X S

O facto de existirem muitos papéis assinalados na primeira coluna prende-se com a análise que o Luís fez sobre um passo da aula que continha diversos momentos. Após o enfoque só no momento de correcção, que era o que afinal estava no guião, chegámos à conclusão que se pode ver na segunda coluna. O papel do professor não foi discutido, por não ter havido qualquer dúvida.

No excerto que se segue é discutida a questão c) do guião criado pelo Luís relativo à presença/ ausência de problematização de respostas pelos alunos na fase de correcção da actividade:

L: Ahmmmm houve problematização da turma em relação à correcção da sequência feita pelos colegas, porquê? É assim, no vídeo eu acho que, que não é muito explícito, mas eles estavam-me a perguntar: “Está certo?” e eu invertia a pergunta para eles: “diz-me tu. Está certo? Fizeste igual? Tens uma versão diferente?” O quê que eu quis com isto? É que há uma necessidade muito imediata, tipo “fiz, resultado, chapa prega”, percebes? E desta vez na forma de fazer o exercício a correcção esperou. Houve ali quase um momento de “Pause”, daí que também congelar esse momento, salientar esse momento só fosse um bocado difícil, porque há uma... há uma uma exposição da estrutura da carta de candidatura e só depois é que vamos juntos ver se está certo ou não, e depois viu-se que havia versões diferentes de pequenos pormenores...

M: Mas olha que me pareceu durante a aula, pareceu-me que eles estavam muito passivos nessa fase, na correcção. Que eu lembra-me de ver a Filipa e mexer nas coisas e a meter como estava no quadro.

L: Pronto.

M: É por isso que eu marquei, para mim não houve problematização.

J: Eu também tinha posto que não.

L: Pois... pronto.

J: Não me pareceu haver ali grande...

M: ... foi necessário tu começares a puxar por eles. Foi isso que eu vi aqui e também tinha notado na aula.

(...)

SE: Terão feito alguma abordagem a problematizar ou só a querer a confirmação de alguma...

L e J: Só a querer a confirmação.

SE: Atenção. São duas coisas diferentes.

M: Bem, tu para mim tens de falar em Português... (risos)

L: Problematização não, necessidade de confirmação sim!

SE: Só queriam mesmo ter a certeza se tinham feito bem a actividade, não é?

Na pós-observação, por vezes os estagiários afastavam-se do enfoque nos papéis pedagógicos, centrando-se em aspectos específicos das actividades sem as conceptualizar do ponto de vista das suas intenções principais por referência à promoção da autonomia dos alunos. Nestas situações, o meu papel consistia em redireccionar e focalizar a reflexão:

SE: Sim, mas vocês, quer dizer, não se esqueçam que o nosso objectivo é definir o melhor possível os papéis, e eu estou aqui, sinceramente, já estou a ficar pelas orelhas de ouvir falar das estratégias e das actividades, helloooo!!!!
Então!

L: Queres que olhemos mais para aqui???

SE: (risos), não!? (risos).

L: Eu já ia dizer isso há bocado, que...

SE: Vocês estão muito presos às actividades e no modo como foram implementadas e tem de haver esse distanciamento, para que é que se fez... É que ele fez com algum motivo, e eu quero é que seja explorado aqui o motivo, qual foi a função. Mas olhem para o papel! Não me falem das actividades, porque isso todos nós vimos!

(...)

SE: Olha-se para aquilo que apontaste a nível de papéis. Está de acordo, ou não está de acordo com aquilo que previste?

L: Se calhar está muito ambicioso! Também estou a ver aqui muita cruz, para um passo só! (risos)

SE: (risos)

L: Pois eu tinha que me centrar se calhar mais era no... . Como a experimentação é quase sempre transversal a tudo..., não é?...

M: Qual é a dúvida, nós já não dissemos qual é o papel do aluno?

SE: Não! De convicção não. Vocês foram dando umas pistinhas... (risos)

M: Para mim é óbvio, que é a regulação e a reflexão!

SE: Qual é a que predomina?

M: A regulação neste caso, se está-se a falar da correcção, então o objectivo era a regulação.

SE: Hum, hum. É assim, não se consegue fazer... falar sobre o papel seja de quem for se não dividirmos mesmo isto até, até ao pormenor. Durante este processo todo, este questionário que envolve um processo, todos estes momentos implicam papéis diferentes, não é? Portanto é por isso que que, quando nós nos debruçamos sobre... se é aquele momento, se é esta a questão: “a forma de correcção do exercício foi ou não benéfica para os alunos?” Se foi, foi porquê? e porquê a que nível do papel? de envolvimento? Está? Então vamo-nos concentrar nesta, na alínea d), ok! E? O que é que predomina? É a reflexão sobre a língua estrangeira no âmbito da reflexão? Ou será mais importante aquilo que eles retiram ao nível da forma como regulam todo este processo? O quê que é mais importante? O que é que... . Estão as duas presentes! Até aí estamos de acordo, ok! O que é que predomina?

L: É a forma e não...

M: É a regulação!

SE: Sinceramente também acho que sim. Foi uma coisa diferente e é aquele aspecto que focaste há pouco, o... . Nós muitas das vezes por documentos semelhantes podemos perfeitamente criar a a a, documentos paralelos. É uma forma diferente de se fazerem as correcções, não é? Em vez de dar logo exactamente a solução correcta. Porque aí envolve da parte cognitiva também um processo muito mais activo da parte do aluno, ok?

Segue-se a análise do segundo momento da aula, começando pelas respostas ao guião:

2. Salientar frases-chave de uma carta de candidatura. (Passo 4 do plano)	a) porque aconteceu esta chamada de atenção? b) foi pertinente salientar estas frases? c) que vantagens traz a introdução deste género de informação tipo, para os alunos? d) o que poderia ter sido mais produtivo? e) sugestões...
Comentários: a) Para os alunos se aperceberem que aos poucos estavam a reunir ajudas quer para a produção final da aula quer para uma futura consulta. b) Penso que sim, porque os alunos não absorvem tudo o que lhes é dito e portanto é necessário um enfoque redobrado em certos aspectos de retenção mais pertinente. c) Um dia que se confrontem com a necessidade de produzirem uma carta de apresentação podem/devem recorrer ao material da aula de alemão como auxílio para a vida “real”. d) Talvez os alunos terem salientado essas frases-chave de forma mais independente/autónoma.	

A atenção recai agora sobre o momento em que o professor explora a carta de candidatura com os alunos, salientando as frases e expressões-chave que eles iriam utilizar também na fase final de produção. Este tipo de actividade permite estabelecer pontes com a

vida real com muita facilidade e o Luís tem essa percepção da sua utilidade prática numa vida futura que vai para além da sala de aula⁴².

Passo a apresentar a grelha de observação tal como ficou preenchida para este segundo momento:

PAPÉIS DO ALUNO		4
Reflexão (Promoção da reflexão sobre a LE e o processo de aprendizagem)		
1. O aluno reflecte sobre a LE: aspectos formais___//pragmáticos___//sócio culturais___	X	?
Experimentação (Promoção da experimentação de estratégias de aprendizagem)		
3. O aluno descobre e experimenta estratégias: na aula___// fora da aula___.	X	N
4. O aluno explora recursos/ situações: pedagógicos___// não-pedagógicos___.	X	?
Regulação (Promoção da regulação de experiências de aprendizagem)		
7. O aluno avalia resultados e progressos da aprendizagem.	X	N
8. O aluno identifica problemas e necessidades de aprendizagem.	X	?
Negociação (Promoção da co-construção de experiências de aprendizagem)		
11. O aluno colabora com os colegas: em pares___//em grupos___//na turma___	X	N
12. O aluno colabora com o professor.	X	S
PAPÉIS DO PROFESSOR		
O professor...		
2. Envolve os alunos na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)	X	S
4. Articula a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interactiva da cultura da sala de aula	X	N

Ao longo da discussão deste momento da aula foram salientados pontos positivos e analisados os papéis pedagógicos. Relativamente à questão do guião “O que poderia ter sido mais produtivo?”, o Luís reconhece que os alunos poderiam ter tido um papel mais activo:

L: “O que poderia ser mais produtivo?” Eu acho, eu pessoalmente acho, que era deixá-los chegarem sozinhos às frases-chave de uma e de outra carta. Percebes?

SE: Hummm

M: Ah, fazer um trabalho de pesquisa?

L: ... fazê-los ainda mais pensar, do género: “Vão ao texto...” (...) Fazerem um trabalho de identificação mais autónomo sem, sem a papa tão feita.

SE: Tu gostarias que o que tivesse acontecido o o o, esta monitorização de conhecimentos e capacidades estratégicos.

M: Hum.

⁴² É preciso que “(...) o professor em formação [saiba] que tem de relacionar as actividades de linguagem que vai criando em sala de aula com as actividades de linguagem que ocorrem no mundo exterior (...)” (Almeida et al., 1995: 91), o que foi o caso quer na aula do Luís, quer nas aulas das colegas. Este aspecto é também abordado por Estrela (2002), quando refere: “O estabelecimento de relações abertas com o meio social e económico, de forma a ser um promotor da transição dos jovens para a vida activa, exige, ainda que [o professor] seja um analista de instituições e sistemas (...). Trata-se, portanto, de um novo perfil de professor, dinâmico e interventor, que em nada se compadece com o perfil do professor rotineiro e acomodado a uma função de transmissão do saber cuja utilidade ele põe muitas vezes em causa” (op. cit.: 39).

SE: É isto?

L: Sim.

SE: Hummm. Não está mal pensado, não. E vai ao encontro daquilo que disseste ao nível da própria correcção.

M: Pois.

SE: Era uma sequência até mais coerente, não é? ... Mas mesmo assim... Então, isso isso seria o desejável, não é? o ponto seis a nível da regulação, mas qual foi o papel do aluno efectivo?

M: Não sei...

(...)

M: Então, não há papel?

SE: Quando é directivo existe algum papel?

L: Na planificação? É o três, mais ou menos o três. ("O aluno descobre e experimenta estratégias: na aula").

M: Então não há papéis!

SE: Poder pode! Temos é que dizer que não há aqui nenhuma tomada de iniciativa por parte dos alunos e eles estão a receber, quando muito pode haver uma colaboração ao chegarem a consensos em conjunto com o professor.

M: Mas eles chegaram? Eles não fizeram isso?

L: Fizeram no sentido de perceber as frases e dizer quais eram, percebes? Eu podia era ter sido muito mais... largar muito mais...

SE: Não precisavas de ter sido tão directivo, não é? aqui neste momento. Ok!

Passemos ao terceiro momento, apresentando as perguntas e respostas dadas ao guião:

3. Pergunta: "Qual vai ser a actividade final?" (Passo 5 do plano)	a) que género de abordagem foi feita pelo professor? b) a utilização da língua materna foi apropriada? c) a resposta dos alunos foi perspicaz? d) como poderia o raciocínio deles ter sido melhor explorado? e) sugestões...
Comentários: a) Abordagem oral, em português. b) Foi um pouco indiferente/ opcional. Claro que homogeneizou a compreensão mas não era muito necessária. c) Sim, muito directa revelando compreensão da sequência didáctica. d) A questão ter sido mais aprofundada, por ex. mais do que perguntar qual seria a tarefa, talvez fizesse sentido perguntar se os alunos concordavam com ela, se achavam que fazia sentido e porquê.	

Neste terceiro momento, o Luís coloca uma questão aos alunos para antecipação da actividade final (produção de uma carta), com o intuito de verificar se a sequência dos passos da aula faz, ou não, algum sentido para eles. A resposta dos alunos foi quase imediata, por já estarem habituados a este tipo de questionamento sobre o processo de como aprendem e para quê. O que o Luís refere como sugestão na resposta à questão d) foi amplamente discutido, por fazer todo o sentido. Esta turma já começava a exigir questões mais complexas e que exigissem

maior reflexão, levando os alunos a contribuir mais com sugestões, o que desenvolve neles o sentido crítico e, simultaneamente permite ao professor ir cada vez mais ao encontro dos seus gostos e perspectivas pessoais⁴³.

Sobre este momento da aula, a grelha de observação ficou preenchida da seguinte forma:

PAPÉIS DO ALUNO		5
Reflexão (Promoção da reflexão sobre a LE e o processo de aprendizagem)		
2. O aluno reflecte sobre o processo de aprender (v. Papéis relativos à Regulação)	X	S
Experimentação (Promoção da experimentação de estratégias de aprendizagem)		
4. O aluno explora recursos/ situações: pedagógicos____// não-pedagógicos_____.	X	N
Regulação (Promoção da regulação de experiências de aprendizagem)		
6. O aluno monitoriza conhecimento e capacidade estratégicos.	X	N
Negociação (Promoção da co-construção de experiências de aprendizagem)		
12. O aluno colabora com o professor.	X	S
PAPÉIS DO PROFESSOR		
O professor...		
1. Encoraja os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos	X	S
3. Partilha teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos		S
4. Articula a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interactiva da cultura da sala de aula	X	?

Relativamente ao professor, ao longo da discussão referiu-se a necessidade de acrescentar um ponto sobre o envolvimento do aluno no processo didáctico, o que, a meu ver, acaba por se enquadrar no ponto 3, onde o professor partilha teorias pedagógicas. Nesta aula, se o processo de questionamento tivesse sido mais aprofundado, como foi discutido, o ideal teria sido o professor encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas educativos. Segue-se o momento de discussão na pós-observação, em que se reflecte acerca deste aspecto do questionamento em sala de aula:

M: Hum..."a resposta dos alunos foi perspicaz?"

L: Sim. Hehehe

M: Hehehe

SE: Tá?

M: Óbvio!

L: Claro!

⁴³ Neste momento destaco o facto da tomada de consciência por parte do Luís de que os níveis de questionamento têm de ser mais exigentes, devido ao feedback que os mesmos já dão ao professor. Isto reforça a perspectiva que Vieira (1995b) apresenta, quando se refere globalmente a uma pedagogia para a autonomia: "(...) tenderá a conferir ao discurso uma dimensão exploratória associada à construção colaborativa do saber, a qual reflecte e reforça uma redefinição do papel do professor e dos alunos na sala de aula, traduzida numa redistribuição de direitos e deveres face às duas componentes consideradas: a gestão da informação e da palavra." (op. cit.: 66).

SE: Eu digo-vos uma coisa, talvez... talvez seja necessário nós começarmos a reformular o tipo de questões que colocamos aos alunos! Porquê? Nunca vos passou isso pela cabeça neste momento?

L: Olha, eu acho que indo um bocadinho ao encontro daquele... aos hábitos e aquela coisa de pormos a Katia a corrigir num acetato e ela: "Richtig oder falsch?" (verdadeiro ou falso), percebes? Acho que começa a entrar um bocadinho na lengalenga.

SE: Hum. Mas não é isso, eu não estou contra, eu não sou contra as questões, acho que se deve...

L: Não, eu também não estou a dizer isso...

SE: ... eu estou ao nível de profundidade que exige ao nível da reflexão.

L: Porquê. O porquê.

M: É porque dá para ir mais longe com eles!

SE: Exactamente!

L: Porque é que vamos fazer isto. Porquê.

SE: Este tipo de questão, para... a meu ver, com a turma que temos e o trabalho que se tem desenvolvido, nós já sabemos todos eles iam responder direito, sim ou não?

L: Sim!

SE: Então, vale a pena fazer isso? Ou vale a pena aprofundar mais...

L: ... aprofundar mais. Era o que eu estava aqui a pensar, do género...: "E acham que é pertinente fazer isso?", por exemplo, não é?

M: É, foi o que eu marquei logo a seguir (risos).

SE: Exacto (risos). Eu acho que aqui podia haver mais discussão. Aí estou de acordo. Acho que... já já temos muito mais luta...

M: E aí em Português!

SE: ... os alunos já dão muito mais feedback. Claro!!! Não é? Não, porque realmente este tipo de de de questão já começa a ser muito trivial!

L: É de resposta imediata.

SE: Para eles é evidente, porque já estão, já estão muito dentro desta linha.

M: É!

SE: Não é uma coisa que os obrigue a a a fazer um processo elaborado de reflexão. Pelo menos!!!

M: Não.

SE: Aliás vê-se logo pela reacção deles... é logo de imediato! Não é? Eles nem param muito para pensar!

M: Eu na minha aula fiquei parva quando elas começaram a dizer: "Vamos fazer uma entrevista!" e eu nem perguntei a quase, que era...! Ahhh, tá bem!

L: (risos)

SE: (risos) isso foi o que nós já tínhamos... também já tínhamos chegado a essa conclusão. A sequência, o termos estado todos envolvidos na sequência das três aulas...

M: É mais lógico, também penso que sim.

SE: ... elas tinham todas a ver umas com as outras. Era impossível uma uma ser saltada, estão a entender, a sequência tinha que ser esta mesmo, porque é assim que as coisas ocorrem e não é dentro da sala de aula. Que é assim que as coisas funcionam lá fora! Portanto, o eles já chegarem lá sozinhos, para eles já tinha todo o sentido e

fazia lógica ir por aí, não é? Mas isso foi o que nós já tínhamos discutido, por isso é que tinha mesmo de ser uma coisa feita assim em grupo para termos noção clara também disso, Vêem? E ao nós vermos que só pode ser assim, eu acho que... e neste momento com os níveis de reflexão que os alunos já vão demonstrando, a a a... eu pelo menos, nunca me questioneei que eles não se iriam aperceber disso. Eu achava que isso para eles, que ia ser..., que ia ser evidente.

M: Hum, hum.

SE: Mais!

L: Pronto já estivemos a ver como o raciocínio deles...

SE: ...o raciocínio deles. Exactamente! Eu aqui, aqui acho esta bastante pertinente, porque é para vós e é para mim! Porque acho que neste momento eu própria... tenho que reformular muito o tipo de questões que coloco, que coloco aos alunos, porque, para não ser o trivial!

L: Depois acho que há aqui outra coisa é que é neste 12º, porque passando estas questões para o nosso 10º...

SE: Aaaaa... Mas mesmo assim, também ao fim de -x- tempo, é uma questão, são hábitos que se vão adquirindo, como é evidente, e isso vocês também já referiram. Mas... e os níveis de maturidade uns e doutros não têm, não há comparação possível. Mas nós temos alunos no 10º ano que de certeza... que... chegariam logo lá, porque isso volta e meia já se fazem assim essas experiências, vocês já viram, quando eles são questionados ou confrontados com alguma coisa também... temos sempre dois ou três que nos dão logo feedback imediato, portanto... também não vamos menosprezar assim tanto (risos) os do 10º que eles não são assim tão destituídos como isso.

L: Não, não é isso que eu estou a dizer, mas é... Quero eu dizer que o nosso 12º é que nos suga muito, percebes?

SE: É e são vários!

L: É mais nesse sentido que eu estou a dizer.

SE: Vocês contraponham por exemplo o último ciclo...

L: De uma semana para a outra, por exemplo, no 12º é é é é "Outra vez?" Percebes? É...

SE: Exacto! Exacto. Esta turma exige muito.

Será agora analisado o quarto e último momento:

4. Utilização dos dicionários na interpretação da folha de novo vocabulário. (Passo 6 do plano)	a) a instrução foi clara e simples? b) retirar alguns dicionários foi ou não correcto? c) qual o papel dos alunos? d) que vantagens, ou desvantagens, trazem este tipo de estratégias para o desenrolar da aula? e) Foi ou não pertinente questionar os alunos sobre a utilização dos dicionários? f) sugestões...
Comentários: a) No início não ocorreu, apenas mais tarde, sim. b) Foi correcto por uma questão de justiça já que tinha sido desafiada a rapidez de consulta. c) O aluno monitoriza conhecimento e capacidade estratégicas, explora recursos pedagógicos e colabora em pares. d) O carácter de jogo com espírito competitivo salutar foi bom porque combateu a possibilidade de dispersão e morosidade. e) Sem dúvida primeiro porque activou a consciência didáctica dos alunos e também porque surgiu o contributo inesperado da Isabel, alertando os colegas para uma dica de consulta inteligente.	

O último momento discutido na pós-observação consistiu numa actividade em que os alunos receberam uma ficha de trabalho com a síntese dos aspectos principais a ter em conta na escrita de uma carta de candidatura. Nesta ficha, também se encontravam formas de expressão que os alunos poderiam utilizar na redacção da sua própria carta pessoal de candidatura. Pretendia-se que os alunos utilizassem os dicionários, indo somente pesquisar o que não entendiam, visto muito do vocabulário e expressões terem sido já alvo de discussão nesta e noutras aulas. O recurso ao dicionário foi algo muito claro para os alunos, pois nesta turma existia um pequeno grupo que o trazia sempre para as aulas, mas mesmo assim não havia um dicionário por aluno. O professor colmatou esta situação colocando os alunos a trabalhar em pares que partilhavam os dicionários existentes. Incitou os alunos à rapidez na execução da tarefa, o que foi suficiente para que a realizassem sem perdas de tempo, centrando a sua atenção no que realmente não entendiam. Houve até um par que consultava o dicionário a meias, isto é, cada aluna procurava uma palavra diferente. Ao longo deste processo, uma aluna partilhou uma técnica de consulta com os colegas e fê-lo em voz alta. Referiu que para entender uma expressão, bastava ir verificar o significado da palavra-chave e o resto ficaria claro pelo contexto em que a expressão aparecia.

Centrado no momento de uso dos dicionários e não em todos os momentos questionados no guião, a grelha, para este momento, ficou preenchida da forma seguinte:

PAPÉIS DO ALUNO	6	
Experimentação (Promoção da experimentação de estratégias de aprendizagem)		
3. O aluno descobre e experimenta estratégias: na aula __// fora da aula __.	X	N
4. O aluno explora recursos/ situações: pedagógicos X// não-pedagógicos __.	X	S
Regulação (Promoção da regulação de experiências de aprendizagem)		
5. O aluno monitoriza atitudes, representações, crenças.	X	?
6. O aluno monitoriza conhecimento e capacidade estratégicos.	X	S
Negociação (Promoção da co-construção de experiências de aprendizagem)		
13. O aluno toma iniciativas, realiza escolhas e toma decisões.	X	N
PAPÉIS DO PROFESSOR		
O professor...		
1. Encoraja os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos	X	N
2. Envolve os alunos na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)	X	S
4. Articula a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interactiva da cultura da sala de aula	X	N
6. Recolhe informação dos/sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por ex., através do diálogo, da observação, de questionários, entrevistas, listas de verificação, etc.)	X	S

O que se verifica neste momento foi semelhante ao que ocorreu no primeiro momento e de forma mais ténue nos outros dois. O Luís escolheu um momento, mas depois ao colocar as questões, abarca diversas fases desse mesmo momento, daí a proliferação de papéis

assinalados no momento de pré-observação. Ao centrar a atenção mais no momento de utilização do dicionário por parte dos alunos, a definição dos papéis desempenhados pelos alunos e pelo professor foi já mais simples e consensual. Mas o que interessa, na minha opinião, destacar, é já o algum à vontade que existe em definir o papel do aluno e do professor mesmo em pequenas partes da aula, daí a discussão ter sido tão diversificada, porque todos fomos referindo diversos papéis e sentimos necessidade em manter o nosso enfoque num momento específico para assim ser possível identificarmos os papéis com maior clareza.

Segue-se um excerto da discussão acerca do uso do dicionário como estratégia de aprendizagem:

L: “Que vantagens traz este tipo de estratégias para o desenrolar da aula?”

M: Olha, eu acho que é uma boa estratégia, porque eles trabalhando em grupo torna-se, tornou mais dinâmica e mais divertido.

J: Hum, hum.

SE: Ora bem. Mas a estratégia foi o... foi o trabalho de grupo!?

J: Não, foi o uso dos dicionários.

M: Ahh, está bem!!!

(risos)

SE: Ahhh, vejam isso por níveis (risos).

J: O uso de dicionários é sempre importante para eles. Eles têm que saber trabalhar com dicionários, por exemplo, para uma questão, como ela estava a dizer, de exame, eles ao menos já têm algum treino e já não perdem tanto tempo naquilo.

SE: Fora dessas situações. Imaginem estes melros num país qualquer de expressão alemã. Há uma ferramenta que normalmente todos os que caem de pára-quedas num país estrangeiro leva consigo, ou é uma guia de conversação (risos) ou são os dicionários, é ou não é? E a habilidade em manuseá-los vai com a frequência com que, com que se faz, não é?

J: É!

SE: E assim, eles também sabem onde, como procurar, porque nós já vimos que realmente manusear um dicionário de Alemão não é propriamente a mesma coisa que fazer isso na língua materna. Não tem nada a ver! É completamente diferente! Ok, isso por um lado. Por outro lado, o facto de estarem dois a dois e ele lhe ter dado o carácter de jogo?

J: Tem que se ter cuidado com a... tem que se saber controlar também para eles não irem procurar outras palavras que não têm nada a ver, o que não aconteceu.

L: Para não ser muito moroso.

J: Exactamente!

SE: Mas por exemplo, neste caso, foi retirado dicionários para eles ficarem a pares, cada par com o seu dicionário. Essa situação ocorreu? De eles andarem à procura de outras coisas que não tinham interesse?

J: Não!

SE: Porquê?

J: Porque tinham o facto do jogo que ele falou.

SE: Isso! Há sempre alguma coisa que que faz com que os obrigue a cumprir também a tarefa, a tarefa proposta. E nós é que muitas das vezes descuramos um bocadinho isso, não é? Ó, porque basta dar-lhes só, de vez em quando ao princípio: “O primeiro a terminar, não sei quantos” e é isso espírito competitivo, que é salutar, não é? Porque se nós dissermos assim: “Olha, têm o resto da aula para fazer isso”, quer dizer, de certeza que eles andariam para ali a procurar tudo e mais alguma coisa.

M: Pois!

SE: Portanto, é é, nós temos um objectivo muito específico, mas também saber que queremos aquilo dure –x- tempo, mas para que isso efectivamente dure aquele tempo, temos que aliciar os alunos de alguma forma para o cumprirem, não é?

J: “Finally”...

M: Foi pertinente questionar os alunos sobre a utilização dos dicionários.

SE: O quê que eles responderam? Isto para mim é que é o mais importante!

M e J: O que é que responderam, Luís?

L: Ahmmm...

M: A Isabel...

L: ... sim... e responderam que depois também vão precisar de, de o fazer...

M: ...para o exame!

L: ... para o exame!

SE: Mas, mas viram, viram, por exemplo, a indicação dada pela Isabel já foi uma estratégia.

M: Hum, hum.

SE: A própria Isabel já partilhou com os colegas uma estratégia que eles podem vir a utilizar, para muitas das vezes chegarem mais rapidamente ao sentido em causa.

L: Tipo “dica”!

SE: Exacto. É uma “dica”, não é?

M: Hum, hum.

SE: E isso, isso é importante, não é? O que é rápido e fácil e evidente para ela, pode vir a ser para outras pessoas e haver já esse espírito de partilha... isso é muito bom, não é? dentro de sala de aula, pelo menos...

M: Então não é!!!

SE: Acho que isso é uma mais-valia! ... Dá mesmo a sensação que estamos ali..., que todos estão ali para o mesmo, não é? É que ninguém está ali por si só, mas pelo grupo e essa parte é uma das partes que me agrada sempre mais, quando estamos a implementar projectos deste género, porque temos sempre a sensação quando eles estão a dar feedback, que estão a dar o seu próprio contributo pessoal, não é? Que estão a partilhar esse contributo, essa experiência como sendo também algo que pode ser útil para os colegas, eu acho que isso é MUITO BOM!!!

M: Evidente!!!

A propósito da discussão do papel do professor e da importância da transparência no processo didático, reflectimos sobre as vantagens da partilha e consciencialização do sentido das práticas pedagógicas:

L: Também acho, porque passa a haver uma partilha. Para mim esta partilha funciona já quase como uma escolha quando tens dois exercícios e dizes ao aluno: “Qual é que queres fazer?” Ele está logo muito mais predisposto a fazer aquele! Neste caso, se vir a sequência lógica da coisa que está a acontecer, acho também que se sente mais motivado: “Pá! Isto faz sentido!”

SE: “Isto faz sentido!”... Vamos recuar no tempo. Quando nós éramos alunos alguém nos fazia isto? Qual era a sensação que nós de vez em quando tínhamos dentro de uma sala de aula?

L: Comer à força!

SE: “Temos de comer isto e ponto final!” E e... mas quer dizer e tudo porque nunca ninguém nos envolveu..., não estamos a falar em todos os casos, estamos a falar nos casos decentes, (risos) em que as pessoas provavelmente devem ter demorado imenso tempo a preparar aquilo, viam que aquela sequência é que era a sequência mais adequada ao nível da aprendizagem e da aquisição...

L: Se calhar do livro (risos)

SE: ... não é? Mas, quer dizer, não sendo uma coisa trabalhada e partilhada com os alunos, os alunos acabam por não ter acesso a esse, a esse raciocínio, a essa parte do trabalho que é fundamental! Isso! Por outro lado, vai criar outra ligação entre professor e aluno, que é qual? Que eu acho que é das coisas mais importantes.

L: Eu acho que há uma aproximação, quebra de distanciamento, de frieza...

SE: E não só! E que tipo de olhar o aluno começa a ter sobre o trabalho do professor?

L: ...compreensão interna, quase, não é?

M: Não é colaboração?

SE: Não só! Não há muito para ele colaborar muito connosco, mas ele começa a ter é muito mais respeito pelo trabalho que o professor faz, ok? Eu acho que isso, nós... nós conseguimos uma aproximação pessoal tão grande com os alunos, mas há muitas..., há muito mal estar entre, de vez em quando, em determinadas situações, porque só se ficaram por essa aproximação a nível pessoal, tipo de tratamento. Quando não é... o pessoal tem de vir junto com mais qualquer coisa, não é? E envolvê-los em tudo isto, e eles verem que: “Caramba! Vocês não chegaram aqui por acaso! Isto vem tudo preparado ali...”. “Então vamos lá? Como é que começamos? Fizemos assim e porque é que vocês acham que foi assim?” E andar a questionar faz com que alguns pensem assim: “Fogo! Eles tiveram que pensar nesta ‘bodega’ toda para elaborarem uma aula! Com um caneco!” Como é que eles começam a olhar para nós? Com outro respeito. “Fogo! Este pessoal trabalha...!”

L: Até é mais propícia à atenção! Eu acho!

SE: Exacto! E a predisposição para..., para estarem a trabalhar! Havendo maior respeito, não é? Há essa consideração e há esse empenho! Pelo menos para mim acho que é fundamental, essa clareza e envolvê-los no processo! Ok?

L, J, M: Sim. Hum, hum.

Segue-se a síntese das dimensões da reflexão presentes nas respostas dadas ao guião de apoio à pós-observação (v. anexo 32):

Dimensões da reflexão	Indicadores	Total
I. Descrição	1.1. Introduz o tópico/ contextualiza	6
	1.2. Descreve o que aconteceu na aula	
	1.3. Descreve o que aconteceu no processo de formação	
II. Interpretação	2.1. Exprime opinião sobre o que se passou na aula, justificando	6
	2.2. Exprime opinião sobre o processo de observação, justificando	
	2.3. Exprime opinião sobre o processo formativo, justificando	
III. Problemática	3.1. Questiona-se acerca da sua prática/ desenvolvimento profissional, suas implicações, incongruências/ dilemas (relação objectivos/ resultados) e aspectos a reformular e/ou bem sucedidos	21
IV. Reconstrução	4.1. Define/ aponta rumos alternativos de acção/ desenvolvimento profissional	2

Os movimentos de descrição e de interpretação encontram-se muito equilibrados. A presença da problematização reporta-se às perguntas formuladas pelo Luís no guião, esperando obter uma resposta que fosse ao encontro da sua opinião ou que desse pistas de como poderia ter feito algo de forma mais produtiva para os alunos. Os dois movimentos de reconstrução prendem-se com sugestões a ter em conta na sua actividade futura.

4.2.7. Avaliação do processo formativo – 3º ciclo

No final deste momento de formação, o Luís, à semelhança das colegas, recebeu um guião de apoio à reflexão individual sobre o processo formativo, cujas respostas passo a apresentar:

1. Quanto às actividades abaixo apresentadas, relativas ao 3º ciclo de observações, assinala o grau de relevância que assumiram para ti e justifica a tua percepção no espaço correspondente.

- √ – Actividade relevante para a minha formação
- ? – Actividade pouco relevante para a minha formação
- X – Actividade nada relevante para a minha formação

√	<i>Elaboração e discussão prévia dos planos das aulas tendo em conta a grelha de observação sobre papéis pedagógicos.</i>
	<i>Justificação:</i> Ajudou-nos a ter uma noção sequencial das aulas dos 3, muito mais concreta. Pessoalmente sendo o intermediário, o que fazia a ponte entre as duas aulas, sabia perfeitamente onde a Joana tinha ficado, como é que ia fazer o elo de ligação e onde tinha de deixar a minha aula para a retoma da Marina.

	Por outro lado o enfoque nos papéis dos alunos, ou seja, onde queríamos em trio e cooperação com os alunos, chegar, também se tornou muito mais nítido.
√	<i>Uso da grelha de observação sobre papéis pedagógicos no momento da observação das aulas e na reflexão prévia ao seminário de pós-observação.</i>
	<i>Justificação:</i> Ajudou muito à percepção clara entre o desejado na fase pré e o que realmente se concretizou. A que papéis era suposto ter sido dada visibilidade/desenvoltura e se de facto esse objectivo previsto ocorreu ou não.
√	<i>Realização do guião de pós-observação pelos alunos estagiários, como base na análise das aulas por eles leccionadas.</i>
	<i>Justificação:</i> Acho que fluiu sem grandes dificuldades pois já era uma terceira fase do processo que até então tinha sido mais orientado. Mas a partir do momento em que incentivamos e co-construímos a autonomia do aluno, também tínhamos que tentar ser mais autónomos nesta fase de auto e hetero pós-reflexão.
√	<i>Divisão da pós-observação em 3 momentos: a. Análise global; b. Análise com recurso ao vídeo e guião, com a supervisora; c. Análise final, com a supervisora.</i>
	<i>Justificação:</i> A análise global, permitiu-nos identificar os aspectos mais salientes e comuns, a análise com recurso a vídeo e guião permitiu uma redução bastante grande da subjectividade de todo este processo já que existia a hipótese de verificação/confirmação visual. Por último a análise final serviu para ainda clarificar algumas dúvidas de interpretação divergente (das questões, ou ausência vs presença de determinado papel/aprofundamento...) e fazer o balanço conclusivo unânime.
√	<i>Recolha de opinião dos alunos sobre as aulas observadas.</i>
	<i>Justificação:</i> Penso que esta recolha poderia ter sido explorada, talvez através da elaboração de um questionário para os alunos (chegamos a falar dessa necessidade, papéis 6 e 7 do Professor), no entanto os alunos foram questionados oralmente, e demonstraram consciência dos benefícios para eles, desta última sequência de aulas.
√	<i>Reflexões escritas (portefólio) a propósito das aulas.</i>
	<i>Justificação:</i> Reflectir por escrito acerca destas aulas, fez-me problematizar ainda mais todo o processo e tomar consciência dos frutos quer para a autonomia dos nossos alunos do 12º, quer para a autonomia do estagiário.
√	<i>Outros aspectos relevantes...</i> Acho que neste ciclo finalmente conseguimos a planificação conjunta atempada que desejávamos, o que por sua vez nos facilitou o amadurecimento/ “digestão” da consciência pedagógica e cooperação (entre nós, foi quase como voltarmos à co-docência da primeira aula).

O Luís assinala todas as tarefas formativas como relevantes para a sua formação.

Relativamente ao uso da grelha de observação, destaca que possibilitou o confronto entre os papéis que tinham sido pensados no momento de pré-observação e os que efectivamente ocorreram no momento da aula. De facto, esse confronto permitiu criar momentos de problematização e reflexão conjunta acerca dos papéis pedagógicos, o que era um dos objectivos principais deste projecto.

Quanto ao facto de ter realizado ele próprio o guião de apoio à pós-observação da aula que leccionou, o Luís não considerou a tarefa problemática, dizendo até que “fluiu” com naturalidade, na medida em que tinha havido uma preparação prévia, mais guiada. Estabelece um paralelo entre professores e alunos. De acordo com a sua perspectiva, se o objectivo é aumentar a autonomia nos alunos, seria mais do que natural que os alunos estagiários também comessem a ser mais autónomos. Esta opinião vai muito ao encontro do pressuposto defendido por Vieira (2006): “Um profissional autónomo forma sujeitos autónomos” (op. cit.: 18), o qual orienta também todo o processo formativo e objectivos traçados para este projecto⁴⁴.

Relativamente à estratégia utilizada na fase de pós-observação, o Luís demonstra ter a percepção de que a mesma se processou do mais geral para o particular, possibilitando avançar progressivamente para uma análise mais aprofundada dos papéis pedagógicos e para a construção de consensos.

Sobre a recolha da opinião dos alunos, considera-a muito importante, referindo um questionário que se tencionou utilizar mas que não chegou a ser necessário, devido aos alunos reagirem com naturalidade quando questionados sobre aspectos de pertinência de determinado exercício, ou mais-valias para a sua aprendizagem. O processo de questionamento e envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem foi uma prática constante do Luís, como se torna visível nas aulas aqui apresentadas.

As reflexões escritas foram importantes para o Luís, na medida em que o próprio reconhece que o levou a problematizar todo o processo em que se encontrava envolvido. Infere-se que ao problematizar tenha surgido uma maior necessidade de encontrar respostas e alternativas para superar eventuais aspectos que ainda estariam menos claros, ou que foram menos bem conseguidos. Esta atitude problematizadora acaba por estar visível na forma como o Luís elaborou o seu guião de apoio à pós-observação, onde coloca questões que problematizam a pertinência de determinada estratégia, ou até a forma de a tornar mais vantajosa para a aprendizagem dos alunos.

No primeiro e último registos do guião, o Luís valoriza o trabalho conjunto de planificação da sequência de aulas deste ciclo. Faz questão de se referir a um NÓS e não a um EU, devido a ter uma noção clara de que o trabalho foi fruto da colaboração de todos. Este

⁴⁴ Moreira e Alarcão (1997:121) também se referem a este processo de autonomização do aluno estagiário: “Uma formação reflexiva assenta numa relação do tipo colaborativo, de questionamento sistemático da acção. Sob a orientação do formador, os formandos vão caminhando na direcção de uma autonomização progressiva e de uma maior responsabilidade pela sua acção” (v. também Alarcão e Tavares, 2003; Tavares, 1997).

aspecto evidencia o agrado do Luís na realização de trabalhos em grupo, mas mais importante, e isso infere-se da leitura, é a noção que passou a existir do que é uma sequência de aulas e da articulação curricular que implica. Este trabalho parece óbvio, mas tendo presente que os alunos não possuem turma própria e leccionam esporadicamente algumas aulas nas turmas do supervisor, acaba por ser difícil de conseguir. Individualmente, este trabalho é feito sempre que cada um tem um bloco de aulas para leccionar, mas conseguir imprimir este espírito colaborativo entre estagiários, como se a turma fosse de todos e não só do supervisor ou momentaneamente de um ou de outro aluno estagiário, é uma tarefa que exige muito mais tempo de reunião com a presença de todos, assim como um maior esforço de cada um num projecto comum.

Seguem-se as respostas às restantes questões do guião:

2. Como caracterizarias o ambiente de trabalho ao longo deste ciclo de observações?

Que me lembre, sem constrangimentos. Ritmo de trabalho bom, por vezes apenas alguma distração com o tempo, natural a meu ver, devido à nossa falta de traquejo em trabalharmos totalmente de forma independente.

3. Que aprendizagens realizaste ao longo do ciclo?

Zelo conjunto, não só: “será que a minha aula vai correr bem?” mas também, “será que a aula da Joana vai correr bem? Será que a nossa sequência vai resultar? Será que os alunos vão considerar esta abordagem produtiva/útil?” Consciência de que muitos progressos na forma de trabalho autónomo, se alcançam graças a um treino gradual.

4. Em relação à metodologia de trabalho seguida neste ciclo, tens mais alguma observação ou sugestão a fazer?

Gostei bastante.

Neste ciclo, um dos aspectos mais marcantes para o Luís em termos das aprendizagens realizadas parece ter sido o trabalho colaborativo intenso, a que ele se refere como ‘zelo conjunto’. Para ele foi importante, porque em vez de estar apenas preocupado com o decurso da sua aula, encontrava-se igualmente preocupado com o decurso das aulas das colegas e com o impacto de todas as aulas nos alunos. Há, assim, um forte sentimento de interdependência positiva e uma atenção à relevância pedagógica da colaboração profissional. Resta-me salientar que este é, para mim, o cenário ideal de trabalho num ano de estágio, pois as vantagens da partilha e da colaboração são enormes e muito vantajosas, não só na formação inicial, mas ao longo de todo o nosso percurso profissional.

Gostaria de destacar ainda a segunda aprendizagem referida: “Consciência de que muitos progressos na forma de trabalho autónomo, se alcançam graças a um treino gradual”. Nesta frase o Luís demonstra ter a consciência clara de que a autonomia profissional é um processo gradual de aprendizagem, o que implica que o supervisor planifique a sua acção de

forma a criar condições favoráveis ao desenvolvimento progressivo de competências de autodirecção e tomada de decisões, como se procurou fazer neste projecto, conferindo-se aos estagiários um grau de responsabilidade crescente, fortemente assente em processos de diálogo e negociação.

Segue-se a síntese das dimensões da reflexão presentes nesta reflexão sobre o 3º ciclo de formação (v. anexo 33):

Dimensões da reflexão	Indicadores	Total
I. Descrição	1.1. Introduz o tópico/ contextualiza	1
	1.2. Descreve o que aconteceu na aula	
	1.3. Descreve o que aconteceu no processo de formação	
II. Interpretação	2.1. Exprime opinião sobre o que se passou na aula, justificando	15
	2.2. Exprime opinião sobre o processo de observação, justificando	
	2.3. Exprime opinião sobre o processo formativo, justificando	
III. Problematização	3.1. Questiona-se acerca da sua prática/ desenvolvimento profissional, suas implicações, incongruências/ dilemas (relação objectivos/ resultados) e aspectos a reformular e/ou bem sucedidos	1
IV. Reconstrução	4.1. Define/ aponta rumos alternativos de acção/ desenvolvimento profissional	0

Tal como vem sendo característico, verifica-se uma predominância na dimensão interpretativa, o que parece decorrer das orientações fornecidas para a reflexão, cujo objectivo era colher opiniões sobre tarefas específicas de formação ao longo de determinado momento formativo.

4.2.8. Impacto da experiência

Passo a apresentar as respostas do Luís às questões de avaliação global da experiência formativa:

1. Em que medida foi este projecto importante para a consciencialização dos papéis pedagógicos nas tuas aulas? Que evolução e dificuldades sentiste?

Inicialmente posso dizer que as minhas preocupações principais em relação às aulas, talvez fossem a estruturação dos materiais, o apelo visual, a minha prestação... com o desenvolvimento do projecto estas prioridades não desapareceram mas passaram a só fazer sentido se devidamente ajustadas com os benefícios para a realidade do aluno. Por outras palavras, ao debruçarmo-nos sobre a selecção dos papéis pedagógicos pretendidos, deixou de ser a finalidade a adaptar-se ao exercício/actividade, passando a escolha do exercício e a nossa prestação, a ter sobretudo em conta, o papel que desejávamos estimular o aluno a desenvolver.

2. Em que medida foi este projecto importante para a redefinição dos papéis pedagógicos nas tuas aulas? Que evolução e dificuldades sentiste?

Acho que já respondi em cima, apenas quero acrescentar que uma das principais dificuldades tenha sido descentrar o “enfoque das luzes” de nós, para passar a ser nos alunos, mesmo que a nossa prestação fique

comprometida quer a nível de morosidade, incumprimento da planificação, desejabilidade inerente às previsões, etc...

3. Como caracterizarias o teu papel no processo de observação de aulas ao longo do ano? Houve mudanças? Se sim, quais e a que se deveram? Se não, porquê?

Acho que com o decorrer do projecto a minha criticidade, objectividade, e capacidade de selecção (engavetamento) se desenvolveram num crescendo. Penso que este desenvolvimento se deveu principalmente à familiarização com a exploração dos materiais, grelhas, confronto de ideias (Pós-observações), reflexão individual escrita... Fomos lentamente aprendendo a identificar o que cada papel englobava, fomos acrescentando mais coisas. Acho que resumidamente a nossa capacidade de selecção de objectivos e noção do que pretendíamos com a escolha de determinado papel, evoluiu em perspicácia.

4. Como caracterizarias o meu papel enquanto supervisora no processo de observação de aulas ao longo do ano? Houve mudanças? Se sim, quais e a que se deveram? Se não, porquê?

A tua presença foi sendo cada vez menos interventiva, inicialmente davas-nos a maioria das directrizes, agora na fase final eras sobretudo observadora, só intervinhas para clarificar algum desvio do enfoque principal.

5. Em que medida é que a transferência de algumas actividades do projecto para a disciplina de Inglês foi proveitosa?

Foi feito de facto algum aproveitamento, começamos a envolver os alunos através do questionamento, na nossa característica “consciência pedagógica”, houve partilha de decisões/escolhas, e recolha de informação, mas penso que poderia ter sido muito mais rentabilizado.

6. Qual é a tua opinião acerca da utilidade e aplicabilidade da versão final da grelha de observação sobre papéis pedagógicos? Recomendarias o seu uso a outros supervisores e estagiários no futuro? Justifica.

Sim sem dúvida, penso que a familiarização com a utilização da grelha traz muitos benefícios ao progresso da profundidade das nossas aulas, que nunca mais são só aulas “bonitinhas” mas antes aulas com conteúdo, pertinentes, que visam desenvolver outras capacidades do potencial dos alunos (reflexão, consciência/espírito crítico, envolvimento no processo didáctico/motivação, partilha de decisões...)

7. Se pudessemos voltar atrás, e tendo em consideração todo o trabalho envolvido neste projecto, o que mudarias/ achas que poderia ter sido diferente?

Já me questioneei sobre a possibilidade da implementação desta versão final da grelha há mais tempo, de certa forma acho que quem continuar, já terá muito “terreno desbravado” e portanto talvez possa “colher frutos” mais rapidamente, mas acho que estas conclusões finais não existiriam sem o processo gradual passando pelas diferentes grelhas que fomos adoptando, pela eliminação dos papéis das pirâmides, pelas várias rectificações, ajustes... Portanto não mudaria nada.

8. Utiliza este espaço para outras observações/ comentários acerca do projecto desenvolvido.

Uma mais-valia óptima para todos nós.

O Luís reconhece que as suas preocupações iniciais no processo formativo se foram alterando. Embora não tivesse abandonado os seus objectivos iniciais, estes passaram a fazer mais sentido, na medida em que os começou a relacionar cada vez mais com o processo de centralização gradual do processo de ensino no aluno. A crescente facilidade em adequar e diversificar os papéis pedagógicos nas suas aulas só foi possível com uma aprendizagem efectuada ao longo do tempo, onde a observação e a reflexão desempenharam um papel central. Por isso, concordo com Ponte (1994: 11), quando refere que: “(...) a teoria é fundamental para

um alargamento de perspectivas e para indicar linhas condutoras de reflexão (...) [e] a reflexão estimula novos interesses, chama a atenção para novas questões e possibilita uma prática mais segura, mais consciente e mais enriquecida”. O estagiário admite, contudo, que nem sempre foi fácil descentralizar o ensino do professor e que essa mudança pode acarretar implicações ao nível de gestão do tempo e do cumprimento de planificações.

O Luís destaca o desenvolvimento de capacidades como a criticidade, a objectividade e a perspicácia, essenciais numa prática reflexiva. Infere-se um sentimento de emancipação, associado à noção de autonomia profissional e entendido aqui como finalidade formativa, com implicações directas no desenvolvimento profissional. Esta finalidade assenta numa abordagem reflexiva, na concepção das situações profissionais como situações problemáticas e na construção de uma epistemologia da prática que confere ao professor o papel de consumidor crítico e produtor criativo do saber educacional (Vieira, 1999).

Sobre o meu papel como supervisora, o Luís refere que gradualmente fui deixando de ser tão interventiva, passando a ser mais observadora, embora intervindo quando verificava que as discussões se estavam a desviar um pouco do enfoque pretendido. De facto, comecei a ter uma função mais moderadora do processo formativo, delegando cada vez mais nos estagiários as iniciativas de preparação e discussão as aulas, ciente de que só assim estaria a favorecer um trabalho cada vez mais autónomo.

A transferência de algumas actividades do projecto para a disciplina de Inglês foi positiva na perspectiva do Luís, mas ficou aquém do desejável. Note-se que o projecto dos estagiários era com as duas disciplinas, mas o plano de formação implementado se reportou apenas à disciplina de Alemão, embora com alguma colaboração das supervisoras de Inglês. A posição do Luís indica que considera que o trabalho realizado seria ainda mais proveitoso se se estendesse a ambas as disciplinas, o que é reforçado pela sua opinião relativa à expansão do uso da grelha de observação com enfoque nos papéis pedagógicos. O Luís não tem dúvidas quanto à utilidade que a grelha possui para outros supervisores e alunos estagiários. Salienta a tomada de consciência que esse instrumento permite e o facto de favorecer a planificação de aulas com enfoque no desenvolvimento das competências de aprendizagem dos alunos.

Ainda relativamente à grelha e a possíveis alterações do processo formativo vivenciado, reconhece que foi importante colaborar nas diversas etapas de (re)elaboração deste material até à sua versão final, chegando, assim, à conclusão de que não alteraria nada no processo. Embora considerando que os próximos estagiários que trabalharem com esta versão final da

grelha poderão desenvolver mais e melhor os papéis pedagógicos desejáveis, indo ao encontro de uma pedagogia para a autonomia, também é de opinião que o facto de ter passado por diversas etapas e tarefas lhe permitiu desenvolver o seu sentido crítico, o obrigou a fazer escolhas e a ser cada vez mais objectivo e preciso nos objectivos definidos para a aprendizagem dos alunos. Este sentimento remete-nos para o que Oliveira (1997) afirma relativamente à formação de professores: “O questionamento, a reflexão individual e colectiva, o confronto entre as suas práticas e a dos seus colegas e também com os quadros teóricos e as investigações de especialistas das áreas do saber em estudo não deixarão de promover o processo de reestruturação dos seus quadros de referência e, deste modo, facilitar a mudança das suas atitudes e práticas educativas” (op. cit.: 98). Da experiência que possui no âmbito da criação de materiais para diversos efeitos, creio que quem se encontra envolvido desde o início nesse processo acaba por ter uma noção mais segura e exacta das vantagens e desvantagens do uso dos mesmos e ser capaz de os reformular com maior objectividade e rigor crítico.

O Luís finaliza esta sua reflexão de índole avaliativa reconhecendo que todo o projecto foi uma “mais-valia”, não só para ele mas para todos NÓS, onde evidentemente me incluo, pois sempre senti que fazia parte deste processo.

Finalizo com a apresentação da síntese das dimensões da reflexão presentes neste registo final (v. anexo 34):

Dimensões da reflexão	Indicadores	Total
I. Descrição	1.1. Introduz o tópico/ contextualiza	0
	1.2. Descreve o que aconteceu na aula	
	1.3. Descreve o que aconteceu no processo de formação	
II. Interpretação	2.1. Exprime opinião sobre o que se passou na aula, justificando	13
	2.2. Exprime opinião sobre o processo de observação, justificando	
	2.3. Exprime opinião sobre o processo formativo, justificando	
III. Problemática	3.1. Questiona-se acerca da sua prática/ desenvolvimento profissional, suas implicações, incongruências/ dilemas (relação objectivos/ resultados) e aspectos a reformular e/ou bem sucedidos	0
IV. Reconstrução	4.1. Define/ aponta rumos alternativos de acção/ desenvolvimento profissional	0

A única dimensão presente é a interpretação, e exclusivamente no que diz respeito ao processo de formação, o que acaba por ser um resultado previsível. O questionário que foi entregue visava uma avaliação global do processo de formação, visando obter a opinião de cada aluno estagiário sobre o mesmo.

4.3. O PERCURSO FORMATIVO DA MARINA

Seguindo os mesmos passos utilizados para apresentar a Joana e o Luís, apresento o texto que a Marina escreveu sobre si própria e que se encontra no seu Portefólio Individual:

“Muito sucintamente descrevo aqui o meu percurso. Nasci em Portugal já há 27 anos. Com os meus cinco, segui a minha família na sua emigração para a Suíça. Foi lá que eu cresci e construí muito daquilo que hoje sou. Depois de ter frequentado uma Escola de Comércio (Handelsschule), trabalhei durante três anos numa firma multinacional. Mas como não antevia possibilidade de progressão e já que o trabalho se estava a tornar demasiado enfadonho, resolvi voltar a estudar. Então voltei para cá, também com vontade de conhecer melhor o meu país. No início foi difícil ambientar-me a Portugal e muitas vezes pensei que tinha errado em ter voltado. Hoje, fico triste em ser obrigada a sair do país por causa da falta de emprego...

Marina Florinda da Silva Ferreira
Rua de Valdossos 125
4760-485 Vila Nova de Famalicão”

No caso da Marina, convém salientar o facto de ter vivido na Suíça e o seu domínio de diversas línguas – Francês, Alemão e o Inglês–, sendo a sua língua materna o Português. Em diversos momentos notam-se interferências destas línguas no domínio da Língua Portuguesa, o que resulta nalguns problemas de registo oral e escrito. Tal como no caso dos seus colegas, mantém-se aqui a versão original dos seus registos, sem correcções.

4.3.1. Concepções de supervisão e de pedagogia

Começo por apresentar as respostas da Marina à primeira parte do questionário, sobre concepções de supervisão:

A. Complete as frases seguintes:

1. A supervisão é... não só observar e corrigir, mas também direccionar e orientar no objectivo de melhorar o desempenho.

2. As principais funções do supervisor são... a observação crítica, a orientação e o apoio para permitir a evolução do estagiário.

3. As principais funções do(a) aluno(a) estagiário(a) no processo de supervisão são... estar consciente daquilo que se pretende realizar ao longo do ano, estar preparado para ser observado e com o apoio da motivação pessoal, dar o máximo de si próprio para tirar o maior partido do ano de estágio.

4. A relação entre o supervisor e o(a) aluno(a) estagiário(a) deve ser... como já o tinha referido a Professora Cláudia, completamente transparente, colaborativa e comunicativa.

5. O papel do supervisor na avaliação do(a) aluno(a) estagiário(a) é... essencial...

6. O papel do(a) aluno(a) estagiário(a) na sua avaliação é essencial... (é fundamental poder olhar para si próprio criticamente afim de desenvolver e melhorar o seu desempenho.)

A Marina considera que a supervisão é mais do que observar e corrigir eventuais falhas, daí enfatizar o processo de direccionar e orientar com o intuito de melhorar o desempenho. Tem uma noção clara de que a supervisão existe para ir prestando directrizes que permitam ao aluno estagiário reorientar o seu percurso, com o objectivo de o melhorar progressivamente⁴⁵. Quanto às funções do supervisor e do aluno estagiário, considera que para o supervisor proceder a uma observação crítica de apoio à evolução do aluno estagiário, este deve estar preparado para “dar o máximo de si próprio para tirar o maior partido do ano de estágio”. Pressente-se uma vontade da Marina em trabalhar de forma colaborativa com o objectivo de progressão no processo formativo, num processo onde a (auto-)crítica assume um papel de relevo⁴⁶, e onde a relação entre supervisor e estagiários deve ser “transparente, colaborativa e comunicativa”⁴⁷.

No grupo B do mesmo questionário, a Marina expressou as seguintes opiniões:

B. Concorda com as seguintes afirmações?

(3=Muito; 2=Pouco; 1=Nada; ?= Não sei)

	3	2	1	?
1. O supervisor sabe sempre mais		X		
2. O supervisor é uma espécie de professor	X			

⁴⁵ Na generalidade, a Marina considera, tal como os colegas, que a supervisão pedagógica deve proporcionar espaços e momentos ao aluno estagiário para este se desenvolver. Dentro desta perspectiva, Alarcão (1999: 264) refere que “(...) a supervisão é uma actividade de natureza psicossocial, de construção intra e interpessoal, fortemente enraizada no conhecimento do eu, do outro e dos contextos de acção-formação em que actuam”.

⁴⁶ Destaco aqui a sua referência à observação crítica, fundamental nos processos formativos. Esta visão surge em Almeida et al. (1995: 100), quando afirmam que: “Pela observação crítica, o professor em formação vai definindo, pelos enfoques múltiplos em função de percursos individuais e dos objectivos particulares de cada momento da prática profissional, aquilo que é importante considerar em termos do acto de ensino/aprendizagem (...)”.

⁴⁷ Este desejo da Marina, comum ao grupo, implica a presença de uma mentalidade aberta por parte de todos, na aceitação do ‘outro’. Segundo Garcia (1995), a mentalidade aberta está entre as atitudes mais necessárias aos professores reflexivos, a par do entusiasmo e responsabilidade.

3. As aulas do supervisor devem ser aulas modelo			X	
4. Os olhos do supervisor são olhos de avaliador		X		
5. O supervisor nunca diz tudo o que pensa		X		
6. O supervisor tem por obrigação ajudar o(a) aluno(a) estagiário(a)	X			
7. O(A) aluno(a) estagiário(a) deve seguir fielmente as orientações do supervisor				X
8. Observar aulas é essencial ao desenvolvimento profissional do(a) aluno(a) estagiário(a)				X
9. Ser observado é essencial ao desenvolvimento profissional do(a) aluno(a) estagiário(a)	X			

A Marina apresenta algumas respostas distintas dos colegas, na sua reflexão pessoal:

“Uma diferença que me chamou à atenção, as minhas respostas no grupo B, parecem-me ser mais negativas que as respostas dos meus colegas, o que demonstra que talvez eu não deposite uma crença absoluta nos Supervisores. As minhas respostas não se referem a Cláudia, nem a Mónica em particular, mas à “massa” de orientadores em geral. Certo é que responder ao questionário no início do ano, sem ainda conhecer suficientemente as nossas orientadoras, é uma tarefa difícil.” (Marina)

Na verdade, as suas respostas revelam uma imagem do supervisor que não é claramente positiva. Na reflexão acima refere que essa imagem se reporta à “massa” de supervisores e não às suas supervisoras, que aliás conhece mal. Por outro lado, reconhece que a resposta variará em função do estilo de supervisor em causa:

“É importante salientar que responder a este questionário, não foi fácil. Pois as perguntas não eram de resposta óbvia (para mim) e por isso não respondi de forma clara em algumas delas. Para dar um exemplo, a pergunta “B7” [O(A) aluno(a) estagiário(a) deve seguir fielmente as orientações do supervisor], não nos permite responder com firmeza, já que podem existir diferentes tipos de supervisores, uns melhores do que outros, uns que se adaptam melhor às nossas expectativas, à nossa imagem de aula modelo, etc.” (Marina)

Ainda assim, expressa algumas opiniões firmes: não concorda que as aulas do supervisor devam ser aulas modelo, o que indicia que está mais interessada em encontrar o seu próprio estilo de leccionar e não “colar-se” a um modelo de aulas que terá possibilidade de observar, embora veja o supervisor como um professor que a pode apoiar e tenha consciência de que ser

observada será essencial ao seu desenvolvimento. Este aspecto é muito relevante, pois o percurso formativo pretende-se que seja único e individual, não descurando o papel do trabalho colaborativo. A Marina parece ter já a noção de que o tipo de aprendizagens realizadas serão sempre únicas e diferentes de um aluno estagiário para outro.

Relativamente à observação de aulas, talvez a Marina esteja muito centrada no seu processo formativo individual e ainda não consiga vislumbrar em que medida o confronto com a observação das aulas de outros também a possa beneficiar. Este posicionamento levou a que eu tivesse o cuidado de salientar que a observação é um conteúdo de formação e que a capacidade de observação se aprende e se desenvolve por diversas etapas, sendo conveniente iniciar pela observação do outro, para progressivamente se ir observando a si mesmo, para evitar problemas de confronto com a auto-imagem, nem sempre muito pacíficos (Almeida et al., 1995: 101). Esta preparação, no caso da Marina, foi crucial, visto ela já ter referido que não gostava da sua imagem, o que me levou a ter um maior cuidado com ela, devido ao recurso à videogravação, para evitar situações de desmotivação e desagrado que prejudicassem a sua formação.

Vejamos agora as respostas da Marina ao último grupo de questões deste questionário:

C. Que professor(a) queres ser?

Como tua supervisora, e no início do ano escolar, gostaria de poder identificar algumas concepções subjacentes à tua prática pedagógica, em especial, os motivos pelos quais queres ser professor(a), como concebes o teu papel enquanto professor(a) de língua e os princípios pedagógicos que orientam a tua acção. Regista-os em resposta às perguntas que te são colocadas.

1. Por que queres ser professor(a)?

Antes, nunca pensei em ser professora. Meu objectivo ao entrar para a faculdade em Inglês-Alemão era melhorar o meu nível de conhecimento da língua. Mas ao longo dos anos, e muito graças a disciplinas como as Práticas Pedagógicas e as Metodologias do Ensino, fui ganhando em interesse para a profissão docente.

2. Como caracterizas o teu papel como professor(a) de língua?

O papel que eu gostaria de conseguir desempenhar, seria o de motivador ou criador de interesse para com a língua estrangeira.

3. Que princípios pedagógicos defendes/ rejeitas com especial convicção?

Hoje em dia, vejo que a pedagogia para a autonomia é o mais importante. Sei que é ainda difícil para muitos alunos serem autónomos, mas a autonomia é a chave para o sucesso, não só dentro da escola, mas também lá fora, e para o futuro dos alunos. No meu ver, a nossa sociedade está a criar “ovelhas” que já nem pensam naquilo que fazem, por isso, ser autónomo, trata-se de um modo de vida.

4. Regista uma máxima que resuma a essência da tua postura profissional.

Empenho, tendo como objectivo o sucesso dos alunos.

Na sua primeira resposta, a Marina revela que inicialmente não tinha intenção de ser professora, mas à medida que foi tendo contacto com disciplinas de educação, estas foram-lhe despertando a curiosidade e o interesse em vir a seguir essa carreira. A importância da formação pedagógica acaba por ser referida por ela como factor determinante das suas convicções e das convicções dos colegas:

“A nível das respostas gerais, isto é, para analisar as respostas dadas pelo Luís, a Joana e eu, nota-se que existe bastante equivalência nas respostas, tanto a nível da imagem do Supervisor como da imagem do professor que gostaríamos de ser. Penso que esta concordância tem muito a ver com a nossa formação comum na Universidade do Minho. Pois, nas aulas de Metodologia, foram-nos inculcados vários valores, como o interesse pela Pedagogia para Autonomia, que com certeza vão continuar presentes na nossa realidade.” (Marina)

Quanto ao seu papel como professora, a Marina coloca a sua resposta no tempo futuro, pois o seu desejo é conseguir ser alguém que motive e desperte o interesse dos alunos para a aprendizagem das línguas, o que ela só vislumbra poder alcançar no futuro, o que demonstra uma visão muito realista e racional da sua parte, pois está consciente de só agora está a iniciar esse percurso⁴⁸. Defende o princípio pedagógico da autonomia e utiliza uma metáfora muito significativa, ao referir que “a nossa sociedade está a criar ‘ovelhas’ que já nem pensam naquilo que fazem”. Nesta sua afirmação fica evidente a imagem generalizada que a Marina possui de uma sociedade com falta de sentido crítico, perante a qual a escola pode intervir, contribuindo para formar alunos questionadores da realidade que os cerca, evitando a passividade que ela refere. Mais do que um princípio pedagógico, ela considera a autonomia como algo fundamental

⁴⁸ A Marina mostra uma postura muito racional e consciente ao referir que quer ser uma professora que consiga motivar os alunos para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Mas neste momento, o que ela expressa é exactamente essa vontade de aprender a ser essa professora. A prática pedagógica durante a formação inicial de professores tem sido enfatizada por muitos autores como um momento privilegiado do processo de aprender a ensinar, de integração das competências, mas isto só é possível se houver uma reflexão sistemática por parte do professor sobre o que faz e porque o faz (Alarcão, 1996a; Alarcão e Tavares, 2003; Vieira, 1993a). Tal como Marcelo (1995) refere, o desenvolvimento profissional do professor é hoje encarado como um processo contínuo, sistemático e organizado. Daqui ressalta a ideia de que o professor não pode ser considerado um produto acabado, mas pelo contrário um sujeito em constante evolução e desenvolvimento.

para uma integração social saudável. Este seu posicionamento vai ao encontro do que Jiménez Raya et al. (2007) defendem como características fundamentais do compromisso actual com uma pedagogia para a autonomia⁴⁹, e culmina com a máxima que escolhe para si, onde a ênfase recai no sucesso dos alunos, isto é, ela pretende fazer tudo para contribuir para o sucesso futuro dos alunos, e, como já vimos, não só como alunos, mas também como pessoas que integram uma sociedade. Apesar das suas convicções, reconhece incertezas no seu pensamento profissional:

“No final, o que me resta como impressão sobre as respostas que eu dei, é que ainda há muita coisa que deve ser reflectida com mais atenção, muita coisa sobre a qual eu ainda não tenho as ideias firmes (por exemplo: “uma máxima que resuma a essência da tua postura profissional”, C4, eu acho que há muitas...). É claro que já tenho uma representação sobre que tipo de professor gostaria de ser, mas este questionário salientou umas falhas, ou melhor, umas incertezas que eu preciso de trabalhar.”
(Marina)

4.3.2. Concepções de observação de aulas

Relativamente às concepções que a Marina possui sobre observação na sua globalidade, apresento a transcrição das respostas que deu no questionário:

A. Ser Observado(a) e aulas videogravadas:

1. Que sentimentos/ sensações associa à ideia de ser observado/a?

- *Reflexão sobre o processo*
- *Desenvolvimento pessoal / profissional*
- *Imagem real – espelho*
- *Medo de ser observada*
- *Reflexão sobre o seu desempenho*
- *Autocorreção*

2. Que sentimentos/ sensações associa à possibilidade de as aulas serem videogravadas?

- *Lidar mais facilmente com a imagem*
- *Medo da minha imagem*

⁴⁹ Para estes autores (op. cit.: 6), “O compromisso com a autonomia depende, em larga medida, das opções ideológicas de cada um enquanto pessoa e enquanto professor. Implica uma visão emancipatória do ensino e do papel do professor na sociedade, recusando, por conseguinte, a visão de que as escolas são instituições destinadas apenas a reproduzir uma estrutura social exterior estabelecida e de que nenhum professor detém o poder de exercer qualquer influência na reconstrução social”.

- *Medo da imagem transmitida aos colegas*
- *Ver seus defeitos e mais-valias*
- *Possibilidade de rever várias vezes*
- *Evolução pessoal / profissional*
- *Focalização sobre um aspecto*

As ideias apresentadas são quase todas bastante positivas, isto é, a Marina associa a observação ao seu desenvolvimento e aprendizagem, embora não falte o “medo de ser observada”, o “medo da minha imagem” e “medo da imagem transmitida aos colegas”, na perspectiva de se expor perante o seu próprio olhar e o olhar de outros, o que parece provocar alguma ansiedade. Na sua reflexão pessoal, apresenta uma explicação para esta postura mais positiva do que os colegas:

“Através da leitura “Formação inicial de professores, supervisão pedagógica: principais conceitos”, bastante aspectos sobre a observação foram elucidados. Responder a este questionário, não foi somente repetir o que havíamos lido. No meu ver, o nosso “filtro pessoal” foi guardando na nossa memória só as informações mais pertinentes em relação a nossa própria maneira de ser, expectativas que temos para o estágio, etc. E é esse o resultado que se encontra nas respostas ao questionário, isto é, cada questionário é diferente. Essas diferenças chamaram-me sobretudo atenção quando estávamos todos a responder a primeira pergunta. Inicialmente, até ficamos uns a olhar para os outros, sem saber o que escrever. Mas logo as ideias começaram a fluir. A nível pessoal, e acho que é um dos aspectos que diferiu com os meus colegas, pelo facto de ter lido uma segunda vez o texto na noite anterior, fez com que o texto estivesse mais presente na minha memória (o que talvez não seja muito positivo, porque não dá uma imagem pura de mim...)” (Marina)

Aqui a Marina refere claramente que o facto de ter procedido à leitura de um texto de apoio que já referia vários aspectos relativos à observação foi determinante para a forma como respondeu neste primeiro ponto e daí, contrariamente aos colegas, terem predominado aspectos positivos. Ainda assim, de todos os colegas do grupo, só a Marina destacou o facto de não gostar da sua imagem: “Acerca da segunda pergunta, o facto de ter bastante medo de ser vídeogravada, de não gostar da minha imagem, notou-se nas respostas, já que no sociograma, três ramos dizem respeito à imagem”. Naturalmente que esta reacção me trouxe especial preocupação, pois tal como Bourron et al. (1998, cit. por Fernandes, 2004) afirmam, e também eu pretendo, é que a autoscopia auxilie, neste caso, o aluno estagiário a ter um olhar lúcido sobre o seu comportamento, a descobrir as suas fragilidades e pistas para possíveis progressos.

Ciente deste constrangimento por parte da Marina, sabia de antemão ter de lidar com esta situação com especial cuidado, enfatizando o valor da videogravação como fonte de aprendizagem. Mas sabia que tinha de ser cuidadosa, pois se a pessoa filmada possui problemas com a sua identidade, o visionamento insistente poderá ser contraproducente.

Passemos agora às respostas assinaladas no grupo B deste mesmo questionário:

B. Indique qual o seu grau de concordância com as seguintes afirmações, usando a escala apresentada:

CT: Concordo Totalmente **C:** Concordo **D:** Discordo **DT:** Discordo Totalmente **?:** Não tenho opinião formada

	CT	C	D	DT	?
1. O principal objectivo da observação é avaliar o(a) aluno(a) estagiário(a) (=AE).			X		
2. A opinião do supervisor acerca das aulas observadas é a opinião que, de facto, importa.			X		
3. A subjectividade da observação torna-a injusta.		X			
4. É impossível chegar a consensos acerca da interpretação de uma aula.			X		
5. A hetero-avaliação enriquece o processo de observação de aulas.	X				
6. O uso de grelhas de observação limita as suas possibilidades.			X		
7. A observação de aulas serve, principalmente, para o AE se auto-avaliar.			X		
8. É impossível observar uma aula na sua totalidade.	X				
9. Os alunos são os principais observadores do AE.		X			
10. A observação de aulas pelo supervisor constitui uma “ameaça” para o AE.				X	
11. A videogravação de aulas é uma técnica com elevado potencial auto-formativo.	X				
12. O recurso à videogravação de aulas aumenta a objectividade da observação.		X			
13. A videogravação restringe a observação da aula ao que fica registado na câmara.		X			
14. A videogravação é um instrumento de poder nas mãos do supervisor.			X		
15. A autoscopia significa expor-se ao olhar do outro.				X	
16. A autoscopia obriga o próprio a fazer um julgamento sobre si.	X				
17. A autoscopia permite que o AE analise detalhadamente a própria aula.		X			
18. A autoscopia complementa o papel do supervisor, mas não o substitui no processo superviso.		X			

Estas respostas revelam uma consciência bastante elevada dos riscos e potencialidades da observação, revelando uma postura globalmente favorável ao seu papel formativo.

A Marina discorda totalmente com a afirmação de a observação de aulas pelo supervisor constituir uma ameaça para o aluno estagiário, e esta opinião prende-se muito com a visão que tem vindo a demonstrar sobre o que pensa ser o ano de estágio, onde a figura do supervisor deve ser de facilitador e colaborador e não uma figura ameaçadora. Por outro lado, e embora reconheça as potencialidades da autoscopia, esta não substitui o papel do supervisor. Também discorda que a avaliação seja o principal objectivo da observação ou seja apenas da responsabilidade do supervisor, ou ainda que a videogravação seja um instrumento de ‘poder’

nas mãos do supervisor. Estas opiniões remetem para uma concepção da observação de aulas como processo formativo, dialógico e colaborativo.

Ainda assim, concorda que a opinião do supervisor é aquela que mais importa, o que remete para a sua autoridade na avaliação. Simultaneamente, concorda que a subjectividade da avaliação a torna injusta, o que significa que se a opinião do supervisor é a que realmente pesa, a sua avaliação, por ser subjectiva, poderá ser injusta. Na verdade, só uma observação participada pode diminuir o risco da subjectividade excessiva, criando espaços intersubjectivos de confronto e negociação de perspectivas que conduzam a avaliações mais justas (Vieira, 1993a). Por outro lado, e como a Marina reconhece, a videogravação permite uma maior objectividade, pois embora restringindo a observação ao que fica registado, todos terão a possibilidade de observar exactamente os mesmos momentos e em caso de dúvidas revê-los até se alcançarem consensos.

Continua a ficar visível, pelas respostas assinaladas, que o importante para a Marina é poder aprender o mais possível, quer com a observação, quer com as técnicas que serão utilizadas para otimizar a própria observação, bem como com os momentos de partilha e de hetero-avaliação, onde fica patente a sua abertura à opinião dos outros sobre aspectos relacionados com o seu desempenho, posicionamento semelhante ao dos seus dois colegas.

4.3.3. Avaliação do processo formativo – 1º ciclo

Aproximadamente no final do primeiro período, solicitei que os alunos estagiários procedessem a um momento de reflexão e avaliação do processo de formação desenvolvido até ao momento. Apresento as respostas da Marina à primeira parte do guião:

1. Relativamente às actividades abaixo apresentadas, assinala o grau de relevância que assumiram para ti e justifica a tua percepção no espaço correspondente.

- √ – Actividade relevante para a minha formação
- ? – Actividade pouco relevante para a minha formação
- X – Actividade nada relevante para a minha formação

√	<i>Leitura/ explicitação do Projecto de Doutoramento da supervisora da Escola.</i>
	<i>Justificação:</i> Pelo facto de o nosso projecto de Estágio ser subjacente ao projecto de Doutoramento da Supervisora, é bastante útil poder discutir em conjunto o tema do projecto, assim, tornou-se mais simples perceber o que realmente se pretendia. Para além disso, o tema do projecto é muito relevante para a nossa formação, tanto para sermos capazes de nos corrigir mais facilmente e rapidamente, mas também para podermos reflectir e desenvolver uma atitude mais pró-activa face a Autonomia para a Pedagogia.

√	Preenchimento e discussão dos questionários iniciais sobre Supervisão e Observação de aulas.
	Justificação: Penso que o objectivo principal destes questionários era para ter uma percepção sobre o estilo de estagiários que somos. Mas, para mim, eles fizeram-me reflectir e problematizar certos aspectos da supervisão que nunca tinha antes pensado, por exemplo, como é o supervisor perfeito...
?	Leitura de textos teóricos de apoio (Síntese do QECR, Formação inicial de professores, Capítulos 1 e 7 de Vieira e tal. 2006 – No Caleidoscópio da Supervisão).
	Justificação: Não li todos os textos. E dos que li (foi no início do ano), não guardo grande lembrança. Por isso o pouco que posso dizer é que os textos que li não despertaram em mim grande interesse naquela época. Os livros que nos foram emprestados no início do ano, ainda não passaram por mim (também porque eu não os reclamei...). Mas sei que o livro da Dra. Vieira, por exemplo, é muito interessante para a nossa formação. Por isso acho que a bibliografia recomendada é relevante, só que não tirei partido disso, ainda.
√	Discussão da FAPPE (ficha de avaliação)
	Justificação: Pelo facto de ser a nossa primeira experiência com a FAPPE, mas também para clarificar os pontos, que por vezes são confusos, é necessária a análise aprofundada da ficha.
√	Actividades sobre um plano de aula de uma ex-estagiária: análise dos objectivos de Munby e da tipologia de papéis pedagógicos; aplicação dos objectivos e tipologia ao plano.
	Justificação: Pelas mesmas razões que a FAPPE, se este trabalho não fosse feito em conjunto, com discussão e apoio da professora, não seria capaz de perceber nem o Munby, nem os papéis. Certo é que ainda restam-me bastantes dúvidas sobre este assunto e somente com a prática poderei melhorar.
√	Actividades sobre uma aula videogravada da supervisora: definição dos papéis pedagógicos no plano; visionamento com aplicação de uma grelha de observação e confronto de perspectivas antes/após visionamento.
	Justificação: Para além de experienciar as grelhas de observação e trabalhar com o Munby e os papéis pedagógicos, fiquei a perceber que a planificação nunca será capaz de transmitir o que realmente se passa na aula (ao nível dos papéis e objectivos) mas também que uma aula é, antes de mais, pessoal e que somente quem a cria é que realmente sabe o que espera de cada passo.
√	Observação de aulas e análise/ experimentação de grelhas de observação
	Justificação: Aprendi muitas coisas ao observar as aulas das professoras (postura, sequência,...), aponte bastantes dicas para as minhas próprias aulas... Também acho muito importante estar presente nas aulas das supervisoras para conhecer a turma e cada aluno. Assim, quando vamos dar aulas, já estamos mais à vontade. A utilização das grelhas faz com que estejamos mais atentos aos pormenores que nos interessam e impede a dispersão. Mas, a partir de um certo momento, sobretudo quando começamos a dar aulas, muitas vezes senti que era uma perda de tempo estar nas aulas simplesmente a observar. Mas isso, tem a ver com o facto de ter coisas a preparar para as minhas próprias aulas e sentir que o tempo estava se esgotando.
√	Reflexões escritas (portefólio)
	Justificação: Eu acredito que reflectir é progredir e sei que é importante, mas continuo com uma dificuldade tremenda em escrever.
√ / ?	Elaboração do Plano de Reflexão/ Acção do núcleo de estágio em articulação com o projecto de investigação da supervisora.
	Justificação: Seria importante, se o tivéssemos feito. Tenho pena de termos estado tanto ausentes neste processo porque acabamos por ter dificuldades em perceber o que realmente se pretendia com o nosso

	projecto de Estágio. Mas, como já o referi, o tema é muito relevante.
√	Outros aspectos relevantes... são a convivência e as discussões, tanto com as orientadoras mas também com outros professores da escola, que acontecem acerca de vários assuntos relativos a carreira docente mas também a vida pessoal de um professor. Aprende-se muito quando estamos inseridos no “terreno”.

Tal como os colegas, também a Marina vê relevância nas tarefas realizadas, principalmente nas de observação, valorizando aqui a hetero-observação, e, tal como eles, reconhece que essas tarefas foram importantes na sua aprendizagem profissional nesta fase do estágio. Exceptua-se a leitura de textos teóricos, que tal como nos outros casos também aqui foi pouco valorizada. A Marina refere também alguma dificuldade na escrita reflexiva, embora acredite que “reflectir é progredir” e reconheça que tem mais facilidade do que os colegas: “Escrever: Somos todos iguais, só que pelos vistos, eu devo ter mais facilidade. É verdade que se eu começar a escrever, a coisa prolonga-se bastante, mas nem sempre tenho essa vontade de escrever”.

O reconhecimento das mais-valias deste projecto para o seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal é já uma atitude de confiança que ela mostra perante a supervisora, o que demonstra ter superado a sua imagem inicial de alguma falta de confiança nos supervisores em geral. Este aspecto decorre ao longo do tempo e de um trabalho em conjunto, onde a confiança e o respeito se conquistam, não sendo dados adquiridos⁵⁰.

Sobre os questionários preenchidos, é bastante perspicaz em salientar que esta foi uma forma de eles próprios se darem a conhecer à supervisora, mas acrescenta-lhe um valor pessoal, de problematização de concepções prévias, bastante evidente nas suas reflexões. Uma das aprendizagens que decorre da sua reflexão é que “a planificação nunca será capaz de transmitir o que realmente se passa na aula” –, o que indica que a Marina tem consciência de que a planificação é um guia necessário, mas que não consegue prever tudo. Esta perspectiva é positiva, na medida em que já se encontra receptiva a imprevistos e consciente de que há diversos factores que podem levar o professor a alterar o que estava planeado⁵¹. Por outro lado,

⁵⁰Tal como refere Oliveira (1997: 94), “(...) o projecto de formação foi influenciado pelos pressupostos dos modelos teóricos da supervisão clínica de tipo colaborativo, o qual privilegia as relações interpessoais e o clima relacional, a partilha dos saberes e a co-responsabilização pelo crescimento pessoal e profissional dos membros envolvidos no grupo”.

⁵¹ Embora reconheça a importância de uma cuidada planificação de aulas, o plano de aula não deverá ser um ‘colete de forças’. Simões (2006) apresenta sobre este assunto uma postura com a qual concordo plenamente: “É necessário salientar que o facto de se elaborar um plano é tão importante quanto é importante ser-se capaz de o pôr de lado. *Uma aula deve “acontecer”*, ser viva e dos alunos não pretende ser um decalque do que está no papel.

refere ainda que compreendeu que “uma aula é, antes de mais, pessoal e que somente quem a cria é que realmente sabe o que espera de cada passo”, o que revela a consciência da importância da teoria prática do professor como base das suas opções.

Resta referir a sua dúvida relativamente à elaboração do projecto de reflexão-acção. Tal como o Luís, refere que participou pouco na sua elaboração, devido a ir ao encontro do projecto da supervisora. Resta saber se esse menor envolvimento prejudicou a formação dos estagiários, e talvez eles pudessem ter sido mais envolvidos, mas a verdade é que o facto de eu estar a iniciar o estudo empírico me conduziu a ir sempre “um passo à frente” a fim de garantir a sua exequibilidade.

Na segunda parte deste questionário, a Marina respondeu às questões colocadas do seguinte modo:

2. Como caracterizarias o ambiente de trabalho no núcleo de estágio (estagiários e supervisora)?

O ambiente de trabalho é muito agradável, tem havido muita partilha, muita entreaajuda e tudo isso faz com que me sinta bem na escola, faz com que eu esteja motivada. Obviamente de vez em quando acontece uma ou outra coisa mínima que me irrita um bocadinho. Mas tudo isso tem a ver com o stress que eu sinto (menos capacidade para aceitar...) e os diferentes tipos de personalidade que cada um de nós tem.

3. Como caracterizarias a relação pedagógica da supervisora e estagiários com os alunos de ambas as turmas?

Acho que a relação que cada uma delas tem com cada uma das suas turmas está adequada. Cada turma é diferente e por isso requer uma postura diferente por parte da professora. Para além disso, a Cláudia e a Mónica são as duas diferentes a nível da postura, mas ambas são eficazes a sua maneira e ambas preocupam-se com seus alunos e como ajudá-los a atingir o sucesso.

4. Sabendo que iremos proceder à videogravação das vossas aulas, como encaras essa tarefa? Por exemplo, que expectativas e receios sentes?

Estou cheia de medo pela confrontação com a minha própria imagem, sei que não vou gostar da minha postura. O facto de ter provas e de ter que rever o que já tinha corrido mal durante uma aula, não me alegra muito. É sempre difícil encarar a realidade... A opinião dos meus colegas também me traz um pouco de apreensão, mas o que mais me assusta é o mal-estar que tal experiência me possa trazer a mim própria. Mas, talvez assim, como já disse a Cláudia, seja mais fácil corrigir as minhas falhas. No entanto, só depois de ser videogravada é que vou poder ver como realmente é, saber se realmente funciona e se sou capaz de tirar partido dessa experiência.

5. Até ao momento, sentes que o projecto de investigação da tua supervisora de Alemão está a ter alguma interferência negativa na tua formação? Justifica.

Em nenhuma ocasião senti tal coisa, pelo contrário! O projecto de investigação da Cláudia nem está objectivamente presente no nosso dia-a-dia. Isto é, estar presente, está. Mas está, não por nós estarmos a discutir o seu projecto em concreto, mas sim, e isso é muito importante na nossa formação, para tentar desenvolver dentro de nós uma maior aptidão para nos auto-avaliar e favorecer a autonomia do aluno (ao mesmo tempo que a nossa própria autonomia). Aliás, devo referir que se realmente a autogravação permite uma mais rápida auto-correcção e

Mas isto não significa de modo algum que se perca o fio condutor que existe numa planificação. Significa é que ele não pode ser rígido, mas sim flexível ao ponto de permitir ao professor inserir novos elementos, mudar o rumo, se o exigirem as necessidades e/ou interesses do momento”.

desenvolvimento da nossa prática pedagógica e postura em quanto professores, acho que todo aspecto negativo que tal prática possa acarretar, torna-se minimizado face à mais-valia que será para nós. Aproveito então para agradecer a proposta da Cláudia em aproveitar o tema do seu doutoramento (tema no qual ela poderá nos fornecer muito apoio) para também fazer dele o nosso tema para projecto de Estágio. Porque o que ela está a tentar fazer, é que tiremos o maior partido do formato actual do Estágio. Isto é, devido às poucas oportunidades que temos de experienciar dar aulas, através deste projecto, iremos aprender mais e mais rápido.

Quanto ao ambiente de trabalho, a Marina manifesta agrado pelo mesmo, pois sente-se à vontade e motivada para estar na escola. Por outro lado, refere uma situação que é usual quando se trabalha em grupo, que é a capacidade de aceitar o outro, com as suas características pessoais. Este ponto é sempre o mais complicado de gerir num grupo de trabalho, principalmente perante o inevitável peso de uma avaliação no final do ano⁵².

Sobre a relação pedagógica com as turmas, a Marina salienta somente a relação que as supervisoras mantêm com os alunos, destacando que cada uma tem a sua postura e que a mesma se altera em turmas diferentes, mas que são eficazes principalmente por terem ambas uma preocupação comum: o sucesso dos alunos.

Na resposta sobre a videogravação, a Marina manifesta a sua angústia em ter de se confrontar com a sua imagem e de ter de observar o que provavelmente já sabe que não correu tão bem, receando um pouco as críticas que lhe possam ser feitas. Esta ansiedade é natural, porque ainda não ocorreu nenhuma videogravação de uma aula sua e tal como a própria refere, somente depois de passar por essa experiência é que a opinião dela poderá ser mais objectiva. Após termos discutido este ponto em seminário, a forma como se refere ao mesmo na sua reflexão pessoal é já mais positiva, o que enfatiza a necessidade de falar o mais possível com os alunos estagiários, principalmente sobre os aspectos que os deixam mais ansiosos, a fim de evitar que se sintam pressionados e poder transmitir-lhes mais confiança e segurança. Escreve a Marina: “Videogravação: gosto de ver a preocupação que a Cláudia tem por nós, continua a dar-me uma impressão de culpabilidade. Parece que tem medo de nos ‘aleijar’. Eu francamente, sem nunca ter experienciado, penso que o lado positivo (o que se pode aprender e o tempo de aprendizagem necessário) é muito mais forte do que o lado negativo ou o medo de se confrontar com a sua própria imagem”.

⁵² Aqui a Marina demonstra agrado pelo ambiente de trabalho presente no grupo, embora destaque eventuais conflitos que vão surgindo e que acabam por ser solucionados devido à aceitação do outro e ao diálogo franco e sincero. Tal como Alarcão e Tavares (2003: 59) sublinham, no ambiente da supervisão da prática pedagógica deverão estar presentes atitudes como a mútua colaboração, diálogo permanente, respeito, empenho, entusiasmo, amizade cordial, empática e solidária. Apesar das diferenças existentes nos grupos, todos procuram atingir os mesmos objectivos, a fim de superarem os problemas que eventualmente possam surgir.

Na última questão do questionário, destaco a forma como a Marina enfatiza o valor formativo do meu projecto, manifestando curiosidade em verificar até que ponto a videogravação pode ser um recurso que pode favorecer uma progressão mais rápida dos alunos estagiários. Esta perspectiva acaba por acentuar que existe um projecto, mas que o mesmo só tem existência para benefício dos alunos estagiários, potenciando o modelo de estágio.

4.3.4. A 1ª experiência de observação com recurso à videogravação

Esta parte corresponde à primeira aula videogravada da Marina, que ela leccionou no dia imediatamente a seguir ao Luís. O tema de referência, assim, continuou a ser o da 'Família', continuando o subtema das tarefas domésticas iniciado pelo Luís. Apresento aqui os principais momentos da aula leccionada, bem como os materiais que foram utilizados na mesma:

Passos da Aula	Materiais
1. Prof. projecta um powerpoint, onde surge uma personagem (Mick) a realizar diversas tarefas domésticas. Alunos devem adivinhar o tema da aula e repetir as estruturas que se ouvem no powerpoint, para treino da pronúncia e para antecipar estruturas e vocabulário que irão surgir no texto áudio	Powerpoint Projector multimédia PC
2. Alunos ouvem um diálogo e respondem a algumas perguntas sobre o mesmo	Ficha de trabalho CD
3. Do diálogo, são destacadas, em cartões de cores diferentes, algumas palavras com sons sibilantes, que os alunos devem organizar no quadro (/s/; /ʃ /; /z/)	Cartões de cartolina com cores diferentes e palavras escritas
4. Segue-se um momento de sistematização das principais regras, realizada pelos alunos. O facto das cores dos cartões serem diferentes auxilia este processo de sistematização	Ficha de trabalho
5. Em pares, os alunos devem completar a tabela que possuem na ficha de trabalho com palavras retiradas do diálogo, que entretanto a professora lhes forneceu em papel. Sobre esta actividade a professora coloca uma questão aos alunos para verificar se todos entenderam as regras	Ficha de trabalho Diálogo
6. Alunos, em pares ou grupo de 3, devem produzir um quebra-línguas, um poema, diálogo ou outro tipo de texto, onde recorrem a este tipo de palavras com sons sibilantes. Treino da leitura do diálogo em pares e posterior leitura em voz alta	Caderno

Para analisar aspectos da observação desta aula, serão utilizados: o guião de apoio à pós-observação da aula da Marina, bem como o registo áudio da sessão de pós-observação da sua aula (onde eu não estive presente) e as suas reflexões escritas.

Segue-se, então, a transcrição do guião de pós-observação da aula da Marina com as respostas dadas a cada questão:

1. Utilização do powerpoint para treino expressão oral (Passo 1 do plano)	a) quais os papéis dos alunos e prof. neste momento? b) qual o objectivo principal desta estratégia? Funcionou bem? O que poderia ter sido feito para o objectivo principal ser bem atingido? c) sugestões...
Comentários: a) <i>Prof.: Führender; Aluno: Ausführender, passivo</i> b) <i>- Aussprache üben; link com a aula anterior (do Luís); revisão do vocabulário.</i> <i>- O objectivo foi mais ou menos atingido.</i> c) <i>Ver inicialmente a história e depois repetir as frases.</i>	

O que se destaca nas respostas da Marina é o registo telegráfico da síntese do que foi discutido sobre este momento. Assim, a informação que se obtém é que o papel do professor é de orientador/ condutor da tarefa e os alunos têm o papel passivo de responder às solicitações do professor. Para além do powerpoint estabelecer uma ligação com o tema leccionado pelo Luís, servia ainda para alunos poderem treinar mais a pronúncia de expressões e vocabulário que iriam ser úteis para a fase final da aula. Esta actividade não funcionou como o desejado, já que a professora não explorou a parte lúdica da história e depois não repetiu o powerpoint para treino oral das estruturas, tal como refere nas sugestões e acaba por salientar com mais precisão na sua reflexão pessoal:

“Na primeira parte da aula, um PowerPoint foi apresentado aos alunos. Estes tinham que comentar as imagens e repetir as frases. Houve efectivamente comentários, até se falou, com ponte nas imagens, de algumas situações mais pessoais, mas talvez este passo pudesse ter sido mais rico. Quanto à repetição das frases, deu-me a sensação que este exercício estava a ser pouco motivador e houve pouca adesão por parte dos alunos. No geral, foi um passo que ficou bastante aquém do que se esperava. O que havia de ter sido feito seria ter passado uma primeira vez o PowerPoint para os alunos perceberem a história e comentarem ao mesmo tempo e só de seguida é que se passava novamente o PowerPoint com o objectivo de treinar a pronúncia.” (Marina)

Provavelmente, a pouca motivação dos alunos pode estar relacionada com o facto de a história, que até era divertida, não ter sido explorada inicialmente neste aspecto mais lúdico e de conteúdo antes de ser trabalhada oralmente⁵³. Passo a apresentar partes da discussão no

⁵³ O facto da Marina se ter sentido indisposta no início da sua aula pode ter condicionado a adesão e motivação dos alunos. Esta situação é referida por diversos autores que associam a motivação dos alunos com o empenho, entusiasmo e interesse dos professores (Balancho e Coelho, 2004; Day, 2001).

momento de pós-observação, principalmente onde se faz o confronto entre os papéis pedagógicos previstos na planificação e os que efectivamente ocorreram na aula:

L: Quais os papéis dos alunos e professor neste momento?

M: É assim, eu na planificação nestes papéis tinha metido experimentador para o aluno e organizador para o professor.

L: Mas...?

J: E neste também pode ser experimentação, 'o aluno explora recursos pedagógicos'.

M: Hum... se estamos só a falar do powerpoint para o treino de expressão oral... porque é assim, eu fiz... a reflexão do aluno sobre aspectos sócio-culturais, porque eles também, de vez em quando, referiam o que é que eles achavam, o que é que não achavam, se recebiam dinheiro pelo trabalho que faziam em casa, houve alguns momentos que sim. Mas quanto ao treino de expressão oral... é assim, eu (risos) experimento uma estratégia, isto é, um powerpoint pode ser uma coisa nova, é aquela coisa de repetir através dum... de outra pessoa, não é?, que está a falar... mas não... um papel bastante passivo, acho eu, passivo, isto é...

J: O teu papel?

M: Não, o do aluno. O meu é organizador, mas é tipo 'faz isto, faz isto, faz aquilo!', neste sentido.

L: "Führender", não é? Condutor?

M: É! Baixou num grau aqui (refere-se à pirâmide dos papéis do professor).

L: Funcionou bem?

M: Não! É assim, funcionou mais ou menos, mas... é a tal coisa, é o que vocês já disseram, talvez se tivessem ouvido duas vezes... se tivesse separado as coisas, não é? A historinha numa vez, e depois repetir, isso seria diferente.

Concluindo, de organizador para o professor e experimentador para o aluno, nos papéis planificados, na discussão chegaram à conclusão que ambos desceram um patamar, para orientador/ condutor para o professor e respondente para o aluno.

Passo agora a apresentar as respostas ao guião relativamente ao segundo momento visionado:

2. Momento de correcção das questões sobre texto áudio (Passo 2 do plano)	a) que tipo de correcção esteve presente neste momento? b) quais os papéis dos alunos e da prof.? c) que tipo de correcção estava prevista pela professora? d) sugestões...
Comentários: a) <i>Oral</i> b) <i>Führender (condutor) – Antwortender (respondente)</i> c) <i>Oral</i> d) <i>Problematizar mais</i>	

A informação presente nas respostas é pouca, mas como assisti à aula, irei completar a escassez de informação das respostas da Marina. A correcção foi realizada oralmente: a professora perguntava e os alunos respondiam, tendo a professora a função de referir se estaria certo ou errado. A tarefa da correcção esteve centrada na professora e a única função do aluno era ler o que tinha escrito e corrigir eventualmente algo que fosse referido pela professora. Houve aqui um momento de correcção muito directiva. Mas o curioso é contrapor esta minha percepção com o que a Marina escreve na sua reflexão pessoal:

“De seguida trabalhou-se um “Hörtex”. A tarefa para a primeira audição era importante para mim, eu queria simplesmente que os alunos deixassem fluir as palavras, não estivessem com atenção em algo de específico. Isto foi uma maneira de introduzir suavemente o trabalho que vinha a seguir. Antes de realizar a segunda audição, discutimos o que cada um tinha percebido do diálogo, fazendo uma espécie de correcção da primeira audição.” (Marina)

A frase da Marina “discutimos o que cada um tinha percebido do diálogo” contraria a minha interpretação, dando a impressão de que houve espaço para os contributos e interacção dos alunos. Para clarificar este aspecto, passo a apresentar a discussão em torno deste momento:

L: Que tipo de correcção é que estavas a pensar?

M: Como, no que estava a pensar!?

J: Não tinhas previsto nada?

M: Não! Estava mesmo em pensar corrigir oralmente!

J: Hum.

L: Então, isso é uma forma de correcção!

M: Sim. Não tinha preparado nada de material especial...

L: O que não se justificava, porque a nível escrito... toda a informação que é necessária já...

J: Já está lá.

L: ... já está presente.

M: É!

L: Pronto. Ahmmmm. Era correcção oral o que tu pretendias, não era?

M: Hum!

J: E foi o que aconteceu, não é?, aqui na primeira pergunta ‘Que tipo de correcção esteve presente neste momento?’

Foi correcção oral.

M: Sim, mas...

L: E que... quais foram os papéis dos alunos e do professor? Tu tinhas pensado numa coisa realmente assim? Tu perguntas ele eles respondem, ou nalgum momento pensaste em... auto-correcção... deles?

M: Não. Pensei assim e foi assim.

L: Ok!

Perante esta transcrição, ficou claro que os papéis que a Marina definira na planificação foram efectivamente os que ocorreram em sala de aula e que isso não lhe causou preocupação. Foi um tipo de correcção oral, onde o professor perguntava e os alunos respondiam, onde o professor só teria de intervir se houvesse eventuais dúvidas. O facto de eu ter definido questões para este passo da aula não surtiu o efeito pretendido, apesar do Luís procurar problematizar o procedimento pedagógico da colega.

Para analisar o terceiro momento visionado, apresento as respostas da Marina ao guião:

3. Questões colocadas aos alunos para eles explicarem as regras dos sons sibilantes (tabela do quadro) (Passo 4 do plano)	a) qual o papel da prof. e dos alunos neste momento? b) para que serviu a organização do quadro e as cores dos cartões? c) sugestões...
Comentários: a) <i>Há um pouco de tudo. Prof.: Organizador; Aluno Experimentador, Forscher (pesquisador)</i> b) <i>Para facilitar entendimento dos alunos.</i>	

Neste momento, a Marina reconhece que houve alguma dinâmica na aula, daí os papéis também não serem tão lineares. Uma vez que a intenção era fazer com que os alunos chegassem às regras dos sons sibilantes, o papel dela foi organizar a actividade, mas quem teve de descobrir as regras foram os alunos, daí as diferentes cores dos cartões para auxiliarem neste processo. Assim, o papel do aluno foi o de experimentador e pesquisador, pois teve de manusear materiais e recursos, mas com o intuito de descobrir, por raciocínio lógico, as principais regras das sibilantes na Língua Alemã. Dentro deste momento temos, por assim dizer, duas partes: a primeira corresponde à realização da tarefa de organizar os cartões, e aí os alunos tiveram mais o papel de experimentadores, e na segunda parte, em que tentaram descobrir as regras, foram mais pesquisadores. Mais um momento que parece ter correspondido aos papéis pedagógicos planificados pela Marina:

“Aqui começa a parte que parece que todo mundo gostou, a parte da Linguística. Gostei da entreatajuda que existiu logo de início e durante o exercício todo entre os alunos e eu

(ao escrever no quadro os diferentes sons e relacioná-los com palavras de Língua Portuguesa, ao retirar as regras de pronúncia...). Senti um pouco de reticência por parte de alguns alunos em realizar a primeira tarefa (ordenar palavras no quadro), mas logo de seguida essa reticência foi-se embora. (...) E todo o resto desta parte corre bem. Ah, talvez seja importante referir que o material que foi usado no primeiro passo, as cores, facilitou a percepção dos alunos das diferentes regras.” (Marina)

No momento da discussão deste momento da aula, os estagiários referem a presença de diferentes tipos de papéis:

J: “Qual o papel da professora e dos alunos neste momento?” Eu acho que foi... dos alunos, principalmente, foi... reflexão! ... Não é?

L: Problematicar, aqui houve problematização, acho que sim.

M: A reflexão, ora experimentação...

J: Houve experimentação quando eles foram ao quadro!!!

M: Não! Houve experimentação quando eles estão a descobrir as regras.

J: Ah, sim. ... E o professor?

M: “Encoraja os alunos a assumir posições críticas...”, “envolve os alunos na procura de soluções adequadas...”, “partilha teorias pedagógicas...”

J: Hum, hum.

M: Acho que isto aqui é um exercício que tem muita... não é? Agora é assim...

(...)

M: Qual o papel da professora e dos alunos? Está bem!

J: Foi o que nós já tivemos a dizer reflexão, experimentação...

M: Está bem há de tudo...

(risos)

J: De tudo?

M: Um pouco de tudo, eu acho! Não é? Mas acho que também... tipo eu sou organizador e eles são negociadores, mas ao mesmo tempo também têm um papel de experimentadores...

J: Ah, sim.

M: ... e negociadores, acho que... nas pirâmides (material da UM).

J: Sim.

A discussão revela algumas dúvidas sobre a clareza e significado de cada um dos papéis. Há um momento na discussão em que a Marina afirma convictamente que o papel dos alunos, ao tentarem descobrir a regra, é o de experimentadores, o que a Joana questionou, dizendo que isso teria ocorrido quando eles foram ao quadro. E neste ponto a Joana teve razão,

mas dada a convicção da Marina, acabou por concordar com ela. Pois bem, este momento é de reflexão sobre a Língua e sobre a especificidade das suas regras linguísticas, que os alunos tentam descobrir, através de um raciocínio lógico que fazem individualmente e que vão partilhando com os colegas de forma negociada, até atingirem consensos. Nesta fase, em Janeiro, a experiência de leccionação era escassa e o grupo encontrava-se num período de transição entre os materiais que usualmente eram utilizados na definição dos papéis pedagógicos e uma nova grelha criada por nós. Do ponto de vista conceptual e de uso de uma metalinguagem havia ainda muito caminho a fazer⁵⁴.

Relativamente ao quarto momento, as respostas da Marina ao guião de apoio à pós-observação foram as seguintes:

4. Questão colocada aos alunos, após sublinharem os 3 sons no texto (Passo 5 do plano)	a) qual o papel da prof. e dos alunos? b) qual a necessidade da prof. colocar esta questão? c) qual o envolvimento dos alunos nestes momentos em que são questionados? d) sugestões...
Comentários: a) <i>Prof. monitoriza; Aluno negociador.</i> b) <i>Verificar entendimento dos alunos.</i> <i>Reflexão dos alunos no aprender a aprender</i> c) <i>Aluno só refere que não é necessário...</i>	

Após sublinharem os sons no texto, a professora questionou os alunos sobre se não achavam melhor passar as regras que se encontravam no quadro para os cadernos, e houve pelo menos um aluno que referiu não ser necessário, pois como tinham sido eles a descobri-las já não se esqueciam. A professora coloca esta questão para verificar se todos tinham compreendido as regras e levar os alunos a reflectir sobre a necessidade, ou não, de as registar nos seus cadernos. O que aqui fica pouco claro é a definição dos papéis apresentados (monitor/negociador), principalmente para os alunos. Aqui é necessária a leitura da discussão para dissipar as dúvidas ocorridas:

J: “Questão colocada aos alunos, após sublinharem os 3 sons no texto. Qual o papel da professora e dos alunos?”

⁵⁴ A promoção de uma metalinguagem adequada, tal como refere Vieira (2009a), é uma estratégia que se deve adoptar nos contextos de formação, para assim começarmos a interrogar o modo como damos existência à realidade em que nos movemos, neste caso relativamente aos papéis pedagógicos. Esta linguagem acaba por se tornar mais clara, evidente e consensual quando aos conceitos teóricos se começam a juntar experiências práticas que os tornam mais compreensíveis.

M: Espera aí... referindo que a pergunta seria, se eles apontaram ou não as regras no caderno, se era necessário e se eles iam-se lembrar. Não é?

J: Sim. A gente acha que é isso, mas não tem a certeza...

M: Pois... há aqui dúvidas.

(risos)

M: “Qual o papel da professora e dos alunos?”

J: Ahmmmm...

L: O professor acho que... tenta... lançar uma questão de reflexão sobre o processo de aprender a aprender, não é? ahhhh, respostas... eu não percebi muito bem, mas acho que o Luís disse qualquer coisa.

M: “Já” eles disseram, tipo que não era necessário, que iam-se lembrar, foram o que eles disseram.

(...)

J: Sim, mas isso não estamos a dizer quais são os papéis! Não é?

M: Olha, eu partilho responsabilidades e decisões com os alunos, tipo é responsabilidade deles anotarem ou não anotarem...

L: E o envolvimento deles? É isso?

M: Se calhar...

J: Sinceramente não sei!

M: Bom, indirectamente poderiam reflectir, não é?

J: Indirectamente até era isso que tu querias.

M: Era.

(risos)

L: Directamente... até monitorizas...

J: É assim, “qual a necessidade da professora colocar esta questão?”. O que é que tu querias? Querias confirmar que eles tinham percebido aquilo, não é?

M: E se fosse necessário anotar, anotava-se, não era?

L: Portanto, foi uma necessidade de verificação? Certificação? Foi isso?

M: Sim, mais ou menos.

J: Envolvimento dos alunos... Eles apenas disseram: “Ai, não, não. Não é preciso.” Não é?

M: É. (risos)

L: Pronto. Sugestões. Achas que podias ter espicaçado mais? Era esse o teu objectivo, ou não? Foi bem assim.

M: Eu para mim, está bom assim.

L: Pronto.

M: Eles é que têm de saber também... o que é necessário ou não, eles já sabem que eu acho que é necessário.

Quis salientar este momento da aula da Marina, porque enquanto observei a aula e a revi, foi para mim um momento que me chamou a atenção, pois verifiquei que ela pareceu ficar, de certa forma, preocupada por reparar que nem todos os alunos passavam as informações novas para o caderno, o que revela que ela considerava estas informações importantes, e ao

ficarem registadas nos cadernos poderiam ser retomadas em qualquer altura pelos alunos. Mas, na verdade, a discussão entre os estagiários afastou-se do que eu pretendia com a análise deste momento específico. Esperava que a Marina reflectisse sobre as mais-valias dos registos das sínteses de matérias novas nos cadernos, como fonte de consulta e auto-aprendizagem para os alunos, mas ela acaba por validar a decisão dos alunos perante a questão que lhes coloca (não efectuar o registo), aceitando que os alunos podem não pensar como o professor e devem assumir responsabilidades pelas suas decisões. Contudo, o facto de os alunos não serem questionados sobre as razões e implicações da sua decisão cria ambiguidades – trata-se de assumir responsabilidades, ou de fugir às responsabilidades?

Seguem-se as respostas ao guião sobre o quinto momento visionado:

5. Treino oral e em pares da leitura do diálogo (passo 6 do plano)	a) qual o papel dos alunos e da prof.? b) qual o ambiente pedagógico vivido na sala de aula? c) analisar a circulação da prof. pela sala? Como se movimentou e porquê? d) sugestões...
Comentários: a) <i>Prof.: Organizador; Aluno: experimentador, Forscher (pesquisador); Segundo a grelha, há um pouco de tudo.</i> b) <i>Ambiente agradável, alunos gostam e estão à vontade.</i> c) <i>Vai quando solicitada no entanto dá mais atenção, apoio à Filipa e Márcia (pelas dificuldades das alunas)</i>	

São destacados os papéis pedagógicos de organizador para o professor e de experimentadores e pesquisadores para os alunos enquanto treinam a leitura do diálogo. Na planificação, os papéis apresentados pela Marina são de organizador para o professor e somente o de experimentador para os alunos. Pelas respostas no guião e na reflexão, verifica-se que os alunos aderiram à actividade: “Os alunos gostaram e ficaram motivados ao realizar o “Training”, ou seja, a leitura do texto e hetero-correcção entre eles (...)”. Nesta actividade, a professora teve de movimentar-se mais para poder escutar com atenção as leituras dos alunos e auxiliar em eventuais falhas na pronúncia, com destaque para duas alunas que nesta turma possuem mais dificuldades. Vejamos como foram discutidos os papéis pedagógicos na pós-observação e como os estagiários chegaram à conclusão de que os alunos não foram só experimentadores, mas desempenharam um papel mais holístico que envolveu reflexão, negociação e regulação:

L: “Qual o papel dos alunos e do professor?”

M: O professor é organizador...

L: Organizador ... Papel dos alunos...

M: O que é 'Forscher'?

J e L: É pesquisador.

M: É para aí experimentador...

J: É experimentação!

L: Experimentador.

M: Mas é... é no patamar acima, por isso tem que ser "Forscher" (pesquisador).

J: Eu acho que é mesmo experimentador.

L: Exacto.

M: Eu sei. Mas eu considero que o aluno tem muita mais autonomia, nesse sentido.

L: Mas ele faz pesquisa de quê?

M: Ele tem que desenrascar para perceber a pronúncia.

J: Mas isso não implica pesquisa.

M: Não?

L: Não. Isso seria com o "Langenscheidt" (dicionário) ao lado a ir ver onde é que é...

M: Isso não! Não é nesse sentido, pesquisar é...

L: Mas eu acho que esse "Forscher" aí é nesse sentido. Não sei, mas...

M: Não, é como tipo, desenrascar, desenrascador (risos)

L: Ora vamos lá ver, uma coisa é o que tu queres e outra coisa é o que acontece realmente!

M: E o que é que acontece realmente? Eles não estão-se a desenrascar sozinhos? Não estão-se a apoiar sozinhos?

L: Não sei. Tu é que passaste pelos grupos!

M: Eles estão-se a apoiar. Tu viste, eu, olha, vem logo a seguir, raramente vou ao grupo da Isabel, porque nunca chamam por mim. Que eu também não sinto lá muita grande necessidade de ir lá.

J: Mas também é negociação, eles colaboram!

M: Sim. Eles colaboram e desenrascam-se! Indirectamente estão a apoiar-se um ao outro. É nesse sentido. ... Isso normalmente deveria de haver reflexão, experimentação, já que têm as regras e isso tudo ... regulação... E olha, não sei qual deles é! Não acham?

J: Hum, hum!

(risos)

L: O que é que tu puseste?

J: Pus isso, negociação, reflexão, experimentação acho que há um pouco de tudo aí! Regulação... regulação também que ele está a monitorizar os conhecimentos que tem. Acho que, no fundo, há um pouco de tudo... Como há pouco, tu disseste, que havia de tudo!

M: Hum.

Este excerto ilustra o papel do diálogo reflexivo na complexificação da visão da realidade. A discussão acabou por problematizar a questão do papel do aluno, possibilitando algum consenso. Quanto ao facto de considerarem que todos os papéis estiveram presentes, de certa forma podemos aceitar que estão, mas os que mais se destacam nesta actividade e que os

alunos mais exercitam são efectivamente a negociação, através da entre-ajuda e hetero-correcção, e a regulação, relativamente à monitorização de capacidades de leitura oral.

Além dos momentos escolhidos por mim para visionamento, foi pedido à Marina que escolhesse um e que o justificasse:

6. (Agora escolhe tu um momento)	a) <i>Produção final (Zungenbrecher – trava-línguas, Dialog - diálogo)</i>
Comentários: a) <i>Alunos motivados; muita criatividade; liberdade de escolha (negociação)...</i>	

A Marina destaca o momento de produção final, onde foi solicitado aos alunos para produzirem um trava-línguas, ou um poema, ou um outro tipo de texto, onde o importante era utilizar os sons que estiveram a trabalhar ao longo da aula. O facto de a Marina ter destacado este momento prende-se com o facto de os alunos todos terem aderido de forma motivada à actividade. A maioria escreveu trava-línguas, mas um par, as duas meninas que sentem mais dificuldade, preferiu escrever um diálogo e cumpriu o objectivo. A Marina destaca o facto de os alunos terem tido a liberdade de escolher o tipo de texto que gostariam de produzir, onde lhes foi permitido o uso de criatividade. Este momento é retomado por ela na sua reflexão pessoal:

“A “Anwendung” foi uma outra tarefa que foi muito divertida e motivadora tanto para os alunos como para os professores presentes. Podia-se ver o prazer dos alunos a procurarem as palavras com os diferentes sons que tínhamos trabalhado. Mas o meu objectivo não era dar unicamente “prazer” aos alunos, queria que eles mostrassem que tinham percebido a matéria e foi o que aconteceu. Usando o exemplo das duas alunas que escreveram um dialogo: eu fiquei muito satisfeita com o trabalho delas porque respondia ao que eu tinha pedido, usar palavras com aqueles sons. Na instrução, eu dei liberdade em escrever da forma como quisessem, poema, quebra-língua, etc.... E pelo facto destas alunas terem mais dificuldades em Alemão, considero que o trabalho delas é bom e muito compensador para mim.⁵⁵” (Marina)

⁵⁵ Esta satisfação manifestada pela Marina enfatiza que uma aprendizagem mais centrada no aluno, onde o próprio tem de negociar escolhas e responsabilizar-se por elas, lhe permite tornar-se cada vez mais autónomo (Vieira, 1998, 2006; Jiménez Raya et al., 2007). Também Paixão (1995) se refere à importância deste tipo de abordagem: “Os princípios orientadores da aprendizagem encaminham-se assim para que o aluno seja o construtor do seu próprio conhecimento, integralmente empenhado e envolvido de forma activa nas tarefas e motivado para a aprendizagem de forma diversificada e criativa, em interacção social” (op. cit.: 38).

Em síntese, foi uma actividade que motivou e envolveu os alunos, onde tiveram liberdade em escolher o tipo de texto que gostariam de produzir, com o objectivo de utilizarem palavras com os sons que foram trabalhados ao longo da aula.

Em jeito de conclusão, a Marina procede a um balanço final dos pontos fortes e dos pontos menos bem conseguidos da sua aula:

Desta aula aponto como pontos fortes os seguintes:

Final da aula ou os alunos poderem brincar com os aspectos formais da língua.

Como aspectos menos conseguidos destaco:

Parte inicial da aula e Hörtext (Texto áudio).

O que a Marina considerou como ponto forte foi o momento final de produção, pois como a maioria dos alunos escreveu trava-línguas, acabou por se gerar um ambiente animado e lúdico na sala de aula. Como aspectos menos conseguidos, o enfoque vai para a parte inicial da aula, onde a Marina não se estava a sentir muito bem fisicamente, acabando por recuperar, e para o trabalho do texto áudio. Mesmo assim, no geral, a Marina ficou com uma boa impressão da sua aula e consciente de que o seu objectivo principal fora alcançado, como refere na sua reflexão pessoal: “O ambiente na sala de aula foi ligeiro e agradável mas ao mesmo tempo produtivo. É por isso que eu gostei desta aula, houve uma boa adesão por parte dos alunos e no final ficou a sensação que os alunos aprenderam algo de novo que lhes era benéfico”.

Na parte final do seminário de pós-observação, os alunos estagiários tiveram a possibilidade em partilhar comigo o trabalho realizado e foi retomada a discussão sobre a utilidade do uso da grelha dos papéis pedagógicos, nomeadamente na fase de planificação das aulas, já que é aí que deverão ser antecipados os papéis pedagógicos. Contudo, é frequente os estagiários não rentabilizarem suficientemente os instrumentos de observação nessa fase, como se deduz do seguinte excerto:

SE: Até que ponto é que a grelha de observação ajudou a compreender melhor os papéis pedagógicos, quer dos alunos, quer da professora, neste caso? De que forma? Ajudou? Não ajudou?

M: É assim, eu não me baseei na grelha para criar a aula.

SE: Simmm...

M: E simplesmente, depois tu pegas na tua aula e analisas a ver o que é que está presente.

SE: Simmm.... O que é que ajudou? Mas pegaste nela?

M: Peguei!

SE: Então houve alguma necessidade em pegar nela.

M: Há, para dar o nome às coisas, para nomear as coisas!

SE: E muitas das vezes porquê? Nós podemos utilizar... todos nós podemos estar a utilizar o mesmo material, mas a forma como o apresentamos e o damos ao aluno é que pode ser completamente diferente. (...) Mas o facto de termos uma grelha, neste caso, ali a a a as definições dos papéis, pelo menos não te sentiste que te ajudou nesse aspecto? Que tipo de questões devo formular, ou não? Em que momento é que acho que é mais pertinente fazer apelos para que haja momentos de reflexão, se é que os houve... Em que momentos é que deve haver mais negociação? Em que deve haver mais intervenção, ou mais presença da parte dos alunos e menos minha?

M: Isso, se eu tivesse utilizado a grelha a criar a aula, ia-me ajudar, nesse sentido! Não?!

SE: Não sei! Há necessidade disso?

M: De pegar na grelha?

SE: Sim! Nós não podemos primeiro seleccionar os materiais e depois olhar para a grelha e ver, ora bem... “como é que eu vou abordar isto na sala de aula?”

M: Sim! Mas tipo antes de ir dar a aula! Nesse sentido!

SE: Sim, mas isso acabaste de dizer que foi o que tu fizeste, ao fim e ao cabo, não é? Depois de já ter a tua aula..., olhaste para a grelha para ver como é que....?

M: Não. Eu olhei só depois de dar a aula.

SE: Ahhh, muito obrigada!

(risos)

M: Mas é assim, já tínhamos a grelha mais ou menos presente, esses papéis todos...

SE: Ah, ok!

M: ... porque tínhamos analisado com a Flávia. É óbvio que vem essa coisa da negociação, da reflexão e essas coisas, está presente porque tínhamos feito na Segunda anterior uma análise mais aprofundizada, aprofundada com a Flávia. (...). Agora, que dá para apoiar, dá! Isto é a tal coisa, se tu não estás habituada a ter uma postura mais... é como tudo, há um certo degrau, não é? Tu estás a andar para a frente é claro que cada vez menos vais precisar da grelha.

SE: Já estás de certa forma... sentes que já tens muitas coisas interiorizadas...

M: Certas coisas, estão! Há certas coisas que estão e talvez não perdia nada em pegar nela e olhar melhor para ela! Mas...

SE: É assim, vocês sabem que nós não podemos estar a sentir todos as mesmas falhas ao mesmo nível! É natural que alguns já se identifiquem mais com este... já encontrem mais, até na forma na sua própria forma de actuação já estejam mais presentes este tipo de papéis, não é? do que noutros. Agora, o importante é saber se temos ou não, pelo menos alguma coisa, se já se vai interiorizando, se elas já existem, e se nós já as identificamos convenientemente. Isso é que é importante! Que fique muito claro, não é?

Relativamente ao uso da grelha, ficou claro que a Marina, embora a tenha discutido anteriormente na generalidade na Universidade, só voltou a utilizá-la após a leccionação da sua aula, para a ajudar a utilizar os termos correctos relativamente aos papéis. Considera que a grelha é útil, mas também que já interiorizou alguns dos conceitos. Contudo, ao ter efectuado a

análise da aula, tive a possibilidade de verificar que ainda havia muito para esclarecer sobre os papéis. Se fosse assim tão simples, não teria existido discussão nem alterações aos papéis apresentados na planificação. Mesmo assim, ao longo desta conversa, acaba por reconhecer que o recurso à grelha lhe possibilitará melhorar o seu trabalho⁵⁶.

Segue-se a síntese dos movimentos reflexivos presentes no guião de apoio à pós-observação e na reflexão subsequente:

Dimensões da reflexão	Indicadores	Total Guião	Total Reflexão	Total
I. Descrição	1.1. Introduz o tópico/ contextualiza	13	18	31
	1.2. Descreve o que aconteceu na aula			
	1.3. Descreve o que aconteceu no processo de formação			
II. Interpretação	2.1. Exprime opinião sobre o que se passou na aula, justificando	5	7	12
	2.2. Exprime opinião sobre o processo de observação, justificando			
	2.3. Exprime opinião sobre o processo formativo, justificando			
III. Problemática	3.1. Questiona-se acerca da sua prática/ desenvolvimento profissional, suas implicações, incongruências/ dilemas (relação objectivos/ resultados) e aspectos a reformular e/ou bem sucedidos	0	2	2
IV. Reconstrução	4.1. Define/ aponta rumos alternativos de acção/ desenvolvimento profissional	2	1	3

Predominam os movimentos descritivos, o que distingue estes resultados dos resultados dos colegas, onde predominam os movimentos interpretativos. Isto deve-se sobretudo à forma telegráfica como a Marina respondeu ao guião, somente registando a conclusão da discussão realizada em grupo. Por outro lado, as dimensões aqui apresentadas são pouco representativas do que aconteceu no momento de discussão oral, onde a Marina teve uma participação activa na interpretação e questionamento de práticas.

4.3.5. Avaliação do processo formativo – 2º ciclo

Para proceder a um momento de avaliação do 2º ciclo de formação, a Marina, tal como os colegas, respondeu ao guião de apoio à reflexão sobre o ciclo:

1. Relativamente às actividades abaixo apresentadas, assinala o grau de relevância que assumiram para ti e justifica a tua percepção no espaço correspondente.

⁵⁶ Neste momento destaca-se o confronto entre o conhecimento que a Marina pensa possuir sobre os papéis pedagógicos e o que ficou visível na sua prática. Por isso concordo com Oliveira (1997: 97), quando a mesma refere que: “A acção é o ponto de partida de onde emergem as questões investigativas, constitui o campo de trabalho que fornece os dados que serão objecto de análise, e é, simultaneamente, o ponto de chegada, ou seja, é na acção que se irão projectar as aprendizagens do professor decorrentes da reflexão sobre as situações reais de ensino e do seu confronto com perspectivas de natureza mais teórica. Neste sentido, a investigação está ao serviço da acção, justifica-se pela existência da acção e pela necessidade de melhor a compreender e de a melhorar”.

- √ – Actividade relevante para a minha formação
 ? – Actividade pouco relevante para a minha formação
 X – Actividade nada relevante para a minha formação

?	Planificação da aula, tendo em conta os papéis pedagógicos do aluno e do professor.
	Justificação: Pouco relevante porque eu não planifiquei a aula com a ficha ao lado... Penso que alguns aspectos da ficha já fazem parte da minha maneira de ser, por isso encontram-se presentes na minha aula. Em todos os casos, penso que utilizar a ficha poderá melhorar sempre as minhas aulas.
√	Observação da aula com recurso a grelha de observação sobre papéis pedagógicos.
	Justificação: A nossa focalização em certos aspectos, faz com que a pedagogia para a autonomia se entranhe cada vez mais dentro de nós.
√	Confronto da observação das aulas sem recurso e com recurso à videogravação.
	Justificação: É bastante diferente, pois o que se pode ver na gravação, vai muito além daquilo que podemos observar ou sentir enquanto estamos a dar uma aula.
√	Vantagens e desvantagens da videogravação (confronto com concepções iniciais)
	Justificação: Vantagens: dá para ver muitas mais coisas; confronto com os nossos próprios erros e posturas; dá para lembrar as nossas aulas;... Desvantagens: Posicionamento da Camera não permite observar a sala inteira; só dá uma visão generalista da sala de aula e não do aluno em particular;... Afinal, o confronto com a minha própria imagem não foi muito constrangedor...
√	Actividades sobre um plano de aula: análise dos objectivos de Munby e da tipologia de papéis pedagógicos; aplicação dos objectivos e tipologia ao plano.
	Justificação: Penso que foi uma actividade importante (sobretudo com a discussão toda em volta do Munby e da ficha de observação dos papeis pedagógicos) para introduzir a observação das nossas aulas.
√	Actividades sobre aulas videogravadas: definição dos papéis pedagógicos no plano; visionamento com aplicação de uma grelha de observação e confronto de perspectivas antes/após visionamento sem/ com recurso à videogravação e sem/ com a presença da supervisora.
	Justificação: Falando por mim e começando pelo fim, a presença da supervisora em nada muda a minha "performance" quanto a observações e/ou discussões. Senão, toda a actividade que rodeou a observação das nossas aulas parece-me muito bem organizada e penso que funciona bem. No entanto, senti algumas dificuldades em definir papeis pedagógicos baseados na nossa grelha de observação e na pirâmide dos papeis do professor e aluno.
√	Observação de aulas e análise/ experimentação de grelhas de observação
	Justificação: Obviamente é positivo. Nem sempre é simples a utilização das grelhas, mas ajuda-nos a melhorar.
√	Recurso a um guião para orientar momento de pós-observação com excertos de videogravação e sem a presença da supervisora.
	Justificação: Acho a utilização do guião muito interessante. A Orientadora já tendo identificado os momentos mais relevantes, direcciona-nos directamente para as coisas mais importantes o que nos evita perder tempo. O facto da Orientadora não estar presente não muda grande coisa a meu ver.
	Outros aspectos relevantes... Só gostaria de referir, que fazendo uma pós-observação baseada na videogravação como fizemos neste ciclo, perde-se um pouco o contacto com as observações da

	Orientadora. O facto é que discutimos tudo entre nós Estagiários e com certeza que a Orientadora teria comentários importantes que não foram referidos.
--	---

Tal como os colegas, a Marina confere relevância às tarefas realizadas. Embora não tenha usado a grelha de observação na fase de planificação da sua aula, reconhece que pode ser importante fazê-lo, um aspecto já referido anteriormente, e valoriza todo o trabalho desenvolvido em torno da observação da sua aula, nomeadamente o recurso à videogravação. Os seus receios anteriores sobre o confronto com a sua imagem parecem ter-se desvanecido um pouco: “Afinal, o confronto com a minha própria imagem não foi muito constrangedor...”. Este tema acaba por ser retomado na sua reflexão pessoal:

“Esta primeira experiência não me permite ainda reflectir sobre aspectos mais “profundos” da videogravação. Necessito por exemplo, poder rever as aulas gravadas com mais calma e com o “olho” virado para outros aspectos que senão para a nossa “figura”, a nossa imagem. Penso que devemos antes nos habituar a este processo para somente depois seremos capazes de tirar total partido de tal experiência.

Actualmente, posso fazer as seguintes apreciações:

É uma estratégia que pode facilitar e melhorar a aprendizagem de um estagiário (confronto com o erro, consciencialização da postura e participação do professor e do aluno, verificação da validade de estratégias...).” (Marina)

Apesar de pensar que a minha ausência na discussão dos momentos videogravados não alterou o seu desempenho nessa discussão, sugere que a minha presença poderia acrescentar comentários importantes que não foram feitos⁵⁷, aspecto que volta a referir na sua reflexão pessoal:

“Para terminar, quando refiro que se pode perder muito em fazer pós-observações desta maneira, refiro-me ao facto de a orientadora, uma pessoa que muito tem para nos ensinar, não estar presente e assim não poder dar-nos conselhos sobre como fazer de outra forma e melhorar.” (Marina)

⁵⁷ Quer para a Marina, quer para os outros colegas, a minha presença não condicionaria em nada o trabalho desenvolvido pelo grupo. No caso da Marina, ela até preferia que eu estivesse presente, para poder confrontar as opiniões com mais uma. Assim, no ciclo seguinte, devido a este feedback positivo à minha presença, e para servir de mediadora ao longo da discussão, estive presente em todas as sessões de pós-observação do projecto.

Quer a Marina quer os colegas tiveram posteriormente acesso a todos os meus registos. O facto de todos eles considerarem que a minha presença não alterava em nada a sua forma de trabalho permitiu-me reformular este aspecto no ciclo formativo seguinte, onde já estive presente no momento de pós-observação, certa de que a minha presença não os iria condicionar nem inibir na manifestação espontânea de opiniões.

Embora a Marina reconheça utilidade no recurso ao guião de observação, na sua reflexão pessoal também refere algumas limitações, relativas ao facto daquele reduzir o enfoque de observação:

“O guião é positivo porque nos facilita a tarefa. Sem guião deveríamos antes de responder às perguntas, ter que as fazer. E isso só seria possível com experiência e com tempo. Em contra partida o guião também é negativo. O facto de ser muito directivo/direccionado para certos momentos da aula no âmbito também somente de certos aspectos (mesmo nos dando a liberdade de escolher um momento), restringe antes de mais a visão geral de uma aula completa. Porque revemos unicamente partes de uma aula sem saber ou se lembrar do que vem antes ou depois. Muitos factores podem passar despercebidos, por exemplo, se devêssemos analisar a participação dos alunos em certa actividade. Esta pode correr muito mal, dependendo de como os alunos foram preparados para ela antes.” (Marina)

Este é um dos dilemas da observação focalizada com recurso à videogravação, onde se seleccionam determinados momentos da aula e se define uma orientação de análise: por um lado, evita-se a dispersão e centra-se a atenção dos observadores em aspectos particulares considerados relevantes, mas por outro lado fecha-se a agenda da reflexão e corre-se o risco de descontextualizar os momentos observados. Outro problema desta estratégia é a dificuldade de gestão do tempo, como a Marina refere:

“Para falar de um ponto de vista mais logístico, não sei se é por falta de hábito de trabalhar desta forma, mas penso que o tempo não é suficiente para podermos realizar a tarefa. Pressionados pelo tempo, acabamos por deixar de falar ou mesmo de pensar em coisas que poderiam ser muito relevantes (sobretudo para este núcleo que tanto gosta de problematizar!). Mas pensando melhor, talvez tivesse sido a melhor forma de nos iniciar a esta estratégia, senão iríamos perder-nos sem saber o que fazer e demoraríamos imenso tempo.” (Marina)

Podemos deduzir destas reflexões que a Marina demonstra alguma preferência por um tipo de pós-observação mais abrangente, embora, como ela própria acaba por referir, existissem objectivos específicos para este projecto que interessava não perder de vista. Como Vieira (1993a) propõe, o desenvolvimento das competências de observação implica a definição de objectos, objectivos e estratégias de observação: “(...) torna-se indiscutível o valor formativo dos instrumentos de observação, concebidos e aplicados em função das necessidades específicas de formação (...)” (op. cit.: 96). Neste caso, o guião e a sua concepção estiveram intimamente relacionados com os objectivos principais deste projecto, daí a sua validade e pertinência.

Passo a apresentar as respostas da segunda parte do guião:

2. Como caracterizarias o ambiente de trabalho no núcleo de estágio (estagiários e supervisora)?

O ambiente continua agradável e com muitos momentos de partilha. No entanto acho que estamos a passar por um momento de maior stress o que por vezes cria atritos entre nós.

3. Como caracterizarias a tua relação pedagógica com os alunos de ambas as turmas?

Penso que sou boa de mais para eles, os do 10º fazem-me rir... Na turma do 12º em concreto, a relação é boa, mas penso que ainda não há um à vontade completo, talvez seja por isso que estejam reticentes também para falar...

4. Das expectativas e receios iniciais apresentados relativamente à videogravação, em que medida esta experiência foi útil, ou não, para aproximar as tuas representações sobre o ensino à realidade?

Francamente, não sei responder a esta pergunta. O medo que eu tinha inicialmente foi-se, penso que foi uma experiência útil. Mas a imagem que me foi dada da minha aula não me satisfaz completamente. A realidade da minha maneira de dar aulas não me agradou por ali além. Sendo esta uma primeira experiência, a observação durou muito pouco tempo, talvez para a segunda rodada, esteja mais clara quanto a esta pergunta.

5. Até ao momento, sentes que o projecto de investigação da tua supervisora de Alemão está a ter alguma interferência negativa na tua formação? Justifica.

Não e só vou repetir mais uma vez (;o), penso que pelo contrário, o projecto da orientadora fornece-nos é mais valias a nível do espírito crítico e da vontade de melhorar o nosso ensino.

A Marina destaca o ambiente de trabalho colaborativo no núcleo, embora saliente alguns momentos de atrito que vão surgindo devido a situações de maior stress e ansiedade naturais num ano de estágio. Sobre o seu relacionamento pedagógico com os alunos, reconhece que a sua postura na turma do 10º ano precisa de ser alterada (“sou boa de mais para eles”), pois os alunos são muito vivos, o que leva a alguns momentos de dispersão. Já no 12º ano considera que ainda não se sente completamente à vontade com a turma e vice-versa, o que na realidade tem a ver com a característica natural desta turma ser muito mais sossegada.

Quanto ao confronto sobre as suas concepções iniciais de ensino e a auto-observação, a Marina refere que ainda não possui uma opinião bem formada, principalmente porque ainda se

encontra muito presa a analisá-la da óptica da sua imagem, que não a deixou completamente satisfeita. Sente-se que a Marina precisa de tempo para se distanciar desta perspectiva, isto é, precisa de superar o confronto menos agradável com a sua imagem, e começar a observar o que efectivamente aconteceu ao nível de desenvolvimento de aprendizagens na sala de aula. Dos três estagiários, foi sempre a Marina que se mostrou mais auto-crítica quanto à sua imagem, aspecto que foi superando quando confrontada com os seus progressos, o que fica mais visível no ciclo seguinte.

Por fim, salienta que o projecto lhe traz mais-valias, pois permite desenvolver o espírito crítico e melhorar cada vez mais as práticas de ensino⁵⁸.

Para finalizar esta análise, destaco o facto da Marina ter sido a estagiária que demonstrou posições menos definitivas sobre alguns aspectos do trabalho realizado, e também aquela que mais sentiu a questão do confronto com a sua imagem, um confronto de alguma forma associado a alguma insatisfação. De todos, foi ela que precisou de mais tempo para superar este aspecto, que ela já sabia poder ser uma das desvantagens da autoscopia, até conseguir objectivar a sua atenção nos papéis pedagógicos presentes ou não na sua aula, com o intuito de melhorar o seu desempenho e, conseqüentemente, o dos alunos.

Segue-se a síntese das dimensões da reflexão presentes em registos deste segundo ciclo:

Dimensões da reflexão	Indicadores	Total Guião	Total Reflexão	Total
I. Descrição	1.1. Introduz o tópico/ contextualiza	3	1	4
	1.2. Descreve o que aconteceu na aula			
	1.3. Descreve o que aconteceu no processo de formação			
II. Interpretação	2.1. Exprime opinião sobre o que se passou na aula, justificando	25	15	40
	2.2. Exprime opinião sobre o processo de observação, justificando			
	2.3. Exprime opinião sobre o processo formativo, justificando			
III. Problematização	3.1. Questiona-se acerca da sua prática/ desenvolvimento profissional, suas implicações, incongruências/ dilemas (relação objectivos/ resultados) e aspectos a reformular e/ou bem sucedidos	0	0	0
IV. Reconstrução	4.1. Define/ aponta rumos alternativos de acção/ desenvolvimento profissional	1	0	1

A dimensão da interpretação é a que mais se destaca, como vem acontecendo em geral para os três estagiários. O único momento de reconstrução presente reporta-se ao

⁵⁸ Uma atitude deste género acaba por ser a validação inequívoca dada pela Marina ao projecto até ao momento, pois ela refere dois objectivos principais do projecto, integrados num ambiente de supervisão pedagógica reflexivo e pró-activo (Vieira, 1998, 2006; Alarcão, 1996a, 1996b; Moreira e Alarcão, 1997; Alarcão e Tavares, 2003; Schön, 2000; Zeichner, 1993; Smyth, 1989, 1992).

reconhecimento de que o recurso à grelha de papéis pedagógicos na fase de planificação pode ser-lhe benéfica para as suas aulas futuras. De um momento de alguma incerteza passa para uma opinião mais convicta, mudança que só o distanciamento de tempo relativamente à aula e à pós-observação lhe permitiu operar.

4.3.6. A 2ª experiência de observação com recurso à videogravação

Neste último ciclo de formação, que coincidiu com a segunda aula videogravada e utilização definitiva da grelha de pré e pós-observação sobre papéis pedagógicos, a Marina, à semelhança do ciclo anterior, leccionou a sua aula no dia seguinte à aula leccionada pelo Luís, mantendo o domínio de referência “Trabalho” e dando continuidade à aula do Luís sobre a carta de candidatura a um emprego, ao abordar o tema da entrevista a um emprego.

Segue-se a apresentação síntese dos principais momentos e materiais desta aula:

Passos da aula	Materiais
1. Alunos devem encontrar a carta de resposta à carta de candidatura que escreveram	Cartas dentro de envelopes
2. Alunos devem identificar o que se deve e não deve fazer numa entrevista para emprego; primeiro organizam alguns cartões com expressões escritas e depois preenchem uma tabela numa ficha de trabalho	Cartões Ficha de trabalho
3. Alunos ouvem uma entrevista de emprego; ordenam as perguntas e respostas da entrevista que ouviram e treinam a entrevista oralmente, em pares	K7 Gravador Ficha de trabalho
4. Professora coloca duas questões aos alunos : a) sobre como irão proceder para construir uma entrevista ; b) porque é importante o treino da pronúncia	
5. Em pares, os alunos escrevem as suas próprias entrevistas e treinam-nas oralmente. Alunos simulam a entrevista na sala de aula, a qual é audiogravada para a poderem ouvir posteriormente	Caderno gravador

Nesta sequência, apresento as respostas do guião de pós-observação construído pela Marina sobre a sua aula, a grelha de observação com os papéis assinalados para cada passo analisado e excertos dos registos áudio da sessão de pós-observação e da sua reflexão pessoal.

Apresento o primeiro momento escolhido pela Marina para ser analisado em grupo, apresentando as respostas dadas no guião:

1. organização do que se deve ou não fazer	a. Qual o objectivo deste passo? Foi atingido? b. Os alunos aderiram à tarefa?
--	---

numa entrevista de emprego. (Passo 2 do plano)	c. Papeis
Comentários:	
a. Introduzir tema e preparar os alunos para a entrevista de emprego, pô-los a reflectir sobre a postura que se deve ter numa entrevista real. O objectivo foi atingido, houve uma boa discussão e reflexão em grupo sobre os diferentes pontos e o vocabulário foi explicado.	
b. Sim, aderiram muito bem a tarefa.	
c. Alunos: 5 (parte do ponto 1 para chegar ao 5) ; Professor: 2	

O primeiro momento coincide com o passo 2 da aula da Marina, onde os alunos devem tentar identificar o que se deve e não deve fazer numa entrevista para um emprego. Para além de servir como reforço do tema da aula, este passo serviu para os alunos reflectirem sobre comportamentos verbais e não-verbais numa situação de entrevista. Primeiro os alunos foram organizando cartões, discutindo entre eles e com a professora o que se deveria ou não fazer, e a professora intervinha quer para os questionar, quer para esclarecer eventuais falhas na compreensão de vocabulário.

A grelha de observação, para este primeiro momento analisado, ficou preenchida da seguinte forma:

PAPÉIS DO ALUNO	2
Reflexão (Promoção da reflexão sobre a LE e o processo de aprendizagem)	
1. O aluno reflecte sobre a LE: aspectos formais___//pragmáticos___//sócio culturais___	X S
Experimentação (Promoção da experimentação de estratégias de aprendizagem)	
4. O aluno explora recursos/ situações: pedagógicos___// não-pedagógicos___.	X N
Regulação (Promoção da regulação de experiências de aprendizagem)	
5. O aluno monitoriza atitudes, representações, crenças.	X S
Negociação (Promoção da co-construção de experiências de aprendizagem)	
11. O aluno colabora com os colegas: em pares___//em grupos___//na turma___	X ?
12. O aluno colabora com o professor.	X S
13. O aluno toma iniciativas, realiza escolhas e toma decisões.	X ?
PAPÉIS DO PROFESSOR	
O professor...	
1. Encoraja os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos	X S
2. Envolve os alunos na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)	S
3. Partilha teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos	X ?
4. Articula a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interactiva da cultura da sala de aula	X ?
5. Promove a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos	X S

Este momento da aula é também destacado pela Marina na sua reflexão, devido à motivação e empenho demonstrados pelos alunos⁵⁹: “O segundo passo foi o que me deu mais

⁵⁹ Este é um momento de clara viragem no processo formativo da Marina. Ao longo de todas as aulas deste ciclo, o que a Marina enfatiza e destaca é o envolvimento dos alunos, o bom trabalho colaborativo realizado para este último ciclo do projecto, em suma, todo o enfoque passou a ser a relação entre o empenho da professora e a motivação e interesse por parte dos alunos. Para a Marina, a questão de lidar com a sua imagem fazia parte do passado. O processo superviso da Marina chegou a uma fase em que se pode analisar o seu maior empenhamento, do qual resultou, de acordo com Oliveira-Formosinho (2002), um aumento da interacção, em que: “(...) a interacção não é

prazer pois foi aí que se gerou uma discussão com os alunos muito construtiva e que se notou o nível de motivação dos alunos”. Os alunos realizaram bem esta actividade, que depois terminaram na ficha de trabalho. Como papéis, a Marina refere no guião o papel de regulação para o aluno e para o professor selecciona “Envolve os alunos na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)”. Vejamos o confronto relativamente aos papéis na pós-observação e que mais uma vez ilustra a dificuldade de ser selectivo e compreender as principais intenções e implicações das escolhas didácticas quando se planifica uma aula:

M: Papéis, Luís?

L: Papéis...

M: Está bem, partimos do ponto um, da reflexão...

J: Ainda há reflexão...

L: ...para chegar ao ponto 5 da regulação em que... principalmente “o aluno monitoriza atitudes, representações e crenças”.

M: Isso é quase, o ponto mais importante da minha...

J: E o professor “envolve os alunos na procura de soluções adequadas”.

M: Ok!

SE: Conclusão é que se chegou após a aula, quer dizer que todos os outros itens poderão ou não estar presentes, ou estão, mas muito menos destacados, não é? Mesmo a nível da negociação puseste, assinalaste esses três parâmetros e talvez o único que ainda fosse possível de destacar seria o ...

M: “O aluno colabora com o professor”

SE: Ok!

Passemos ao segundo momento visionado:

2. Pergunta aos alunos: Como vamos construir/preparar a nossa própria entrevista? (Passo 4a do plano)	a. Porque colocar esta pergunta aos alunos? b. As respostas dos alunos são acertadas? c. Para que serviu? d. Papéis
Comentários: a. Para os alunos reflectir sobre a aprendizagem e monitorizar conhecimento e capacidade estratégica.	

(predominantemente) um traço do sujeito, uma característica inata da sua personalidade; é uma competência de acção profissional que pode e deve ser aprendida e, portanto, deve ser ensinada em processo de supervisão” (op. cit.: 122). Os alunos aprendem na interacção com os professores, que por sua vez aprendem na interacção com a supervisora. Associado a este desenvolvimento profissional, acrescentaria o seu crescimento emocional, pedagógico e intelectual (Day, 2001: 129), acompanhado pelo desenvolvimento do conhecimento profissional e da intuição.

- b. São, embora gestuais. Eles já estão habituados a trabalhar desta forma – Rotina.
- c. Para os alunos reflectir e estar cientes da sua própria aprendizagem. Mas também apoiar aqueles que poderiam não saber como realizar a tarefa.
- d. **Alunos:** 2 / 6 ; **Professor:** 1 / 3

A pergunta “Como vamos construir/preparar a nossa própria entrevista?” foi colocada aos alunos mesmo antes de eles passarem para a produção de uma entrevista, para assim a professora os obrigar a reflectir sobre os materiais que deveriam consultar e a relevância das actividades anteriores. Este questionamento serve o propósito de verificar se todos os alunos possuem esta consciência e, no caso de surgir alguma dúvida, ser ainda possível clarificar e apoiar algum aluno⁶⁰: Como refere a Marina na sua reflexão, “O momento antes da Anwendung também foi muito relevante, pois os alunos foram capazes de prever qual o passo final da aula e também de sistematizar as estratégias para realizar a tarefa. De seguida os alunos realizaram a tarefa também com muita motivação, o que obviamente se vê no resultado”.

Quanto a este momento, houve muito consenso e detectámos que os papéis previstos pela Marina acabaram por estar presentes na sua aula, havendo apenas necessidade de acrescentar o papel reflexivo que o questionamento exigia ao aluno. Por fim, a grelha ficou preenchida da seguinte forma:

PAPÉIS DO ALUNO	4a	
Reflexão (Promoção da reflexão sobre a LE e o processo de aprendizagem)		
2. O aluno reflecte sobre o processo de aprender (v. Papéis relativos à Regulação)		S
Regulação (Promoção da regulação de experiências de aprendizagem)		
6. O aluno monitoriza conhecimento e capacidade estratégicos.	X	S
PAPÉIS DO PROFESSOR		
O professor...		
1. Encoraja os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos	X	S
3. Partilha teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos	X	S

No final da discussão, a Marina registou os seguintes papéis: para o aluno a reflexão e regulação, e para o professor a partilha de teorias pedagógicas e o encorajamento dos alunos a assumir posições críticas. Transcrevo parte da discussão sobre a reflexão realizada:

⁶⁰ Muito semelhante ao caso do Luís, esta característica de constantemente questionar os alunos faz com que os mesmos tomem cada vez mais consciência do processo de ensino e aprendizagem. Tal como é referido por Jesus (1995: 131-132), “O uso da técnica (...) de perguntas estimula o envolvimento dos alunos na sua própria aprendizagem, melhorando a sua participação (...). A percepção diária das dificuldades dos alunos permite intervir com muito maior oportunidade, adaptando estratégias, modificando metodologias ou, mesmo, alternado relações professor-aluno. Vieira salienta que “Ao legitimar a participação activa do aluno na construção do saber, uma pedagogia para a autonomia deve traduzir-se num discurso verdadeiramente *comunicativo e educativo*” (1995b: 58), o que acaba por ser o caso da Marina quando questiona e envolve os alunos no processo do ensino e aprendizagem.

M: Papéis?

SE: Ao nível dos papéis...

M: O aluno tem para mim um papel de regulação, ele monitoriza conhecimento e capacidade estratégicas, sobretudo...

J: E não reflecte sobre o processo de aprender?

M: Sim. Mas neste caso o mais importante seria... a capacidade estratégica, para mim.

J: Sim. Está bem.

M: E o professor tem um papel de encoraja... é a tal coisa, é aquela, como é que é que tu dizias que deveria ser um novo passo para o professor?

SE e L: Consciência do processo didáctico.

M: Isso! É basicamente isso. ... Posições críticas face a práticas educativas, eu meti mais ou menos ali, ou no número três, partilha teorias pedagógicas.

L: Está aí o um, eu acho que...

M: Entre o um e o três.

SE: Hum, hum. Mas agora, a nível do aluno, peço desculpa, mas ahhh...

M: Não estás de acordo?

SE: Não, não é isso. Estarão ao mesmo nível o ponto dois com o ponto seis? "O aluno reflecte sobre o processo de aprender" para depois ser capaz de "monitorizar" ou não há ligação entre as duas coisas?

M: Eu acho que é uma coisa que está interligada...

SE: Exacto! Portanto eu não sei, quer dizer, nós podemos ter isto em patamares diferentes, como é evidente, mas eu não sei se distinguiria, neste caso ...

M: Esse em primeiro.

SE: ... ou, eu acho que estão os dois mais ou menos nivelados, não é? Porque um sem o outro não funcionaria.

Como se verifica, foi de certa forma simples identificar os papéis dos alunos e da professora. Nesta fase, os estagiários já revelam um domínio razoável dos conceitos envolvidos na grelha de observação, embora o grau de facilidade com que a usam também dependa do tipo de actividade de aprendizagem em análise. Neste caso, tratava-se de uma tarefa muito específica e relativamente simples de analisar.

Segue-se o terceiro momento que foi analisado e discutido na pós-observação:

3. Porque treinamos a "Ausprache"? (Passo 4b do plano)	a. Porquê colocar esta pergunta aos alunos? b. As respostas dos alunos são acertadas? c. Para que serviu? d. Papéis
Comentários: a. Para os alunos reflectir sobre a o processo de aprender b. Sim.	

- c. Para os alunos reflectir e estar cientes da sua própria aprendizagem.
- d. **Alunos:** 2 ; **Professor:** 3

O que foi discutido foi novamente uma questão que a professora colocou aos alunos, para verificar se eles tinham a percepção da importância de um bom treino oral para poderem simular a entrevista com o maior à vontade possível. Os alunos estavam cientes deste aspecto e empenharam-se ainda mais devido ao facto das suas entrevistas ficarem gravadas em registo áudio, o que os levou a treinar com mais atenção aspectos de pormenor, até de acentuação de frase. Ao serem questionados, os alunos foram envolvidos no seu próprio processo de aprendizagem através do apelo à reflexão, daí o principal papel deles ter sido a reflexão e o do professor ser a partilha de teorias pedagógicas, como podemos verificar pelo preenchimento da grelha de observação, onde foi relativamente simples atingir consensos, embora os papéis não estivessem assinalados no momento de pré-observação. Esta tarefa acabou por ser realizada no momento de pós-observação, já que estava a ser alvo de discussão, ficando a grelha preenchida da seguinte forma:

PAPÉIS DO ALUNO	4b
Reflexão (Promoção da reflexão sobre a LE e o processo de aprendizagem)	
2. O aluno reflecte sobre o processo de aprender (v. Papéis relativos à Regulação)	S
PAPÉIS DO PROFESSOR	
O professor...	
3. Partilha teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos	S

Segue-se o excerto da discussão dos papéis neste momento da aula:

M: Para que serviu, já dissemos. E os papéis?

SE: Aqui é muito simples, a que nível é que nos podemos colocar, a nível do aluno?

M: Do aluno? De reflexão.

SE: Só!

M: Sim.

SE: Exactamente! Está? Não, não dizendo que não está mais nada, mas o que é mais relevante deve ser, pelo menos parece ser o momento da reflexão. Mas tu não preenchestes este momento!? Não é?

M: Porque é o que vem a seguir no passo.

SE: Pois, mas poderíamos, então, já que está a ser aqui analisado, poderíamos agora acrescentar aqui na coluna cinco o que realmente aconteceu! Sim?

M: Hum.

SE: Que... então se estamos ao nível da reflexão? Estamos em que patamar?

M: No dois!

SE: Exacto! Ok? Estamos todos de acordo?

L e J: Hum, hum!

(...)

SE: E a nível do professor?

M: Eu meti o três “partilha teorias pedagógicas”. Eu simplesmente os ponho a reflectir sobre o porquê das coisas.

SE: Concorro, considero que este momento foi mesmo de partilha.

L e J: Ok.

Segue-se o último momento visionado e discutido:

4. Qual o passo mais importante e trabalhoso da aula? (Passo 5 do plano)	a. Qual foi esse passo? b. Para que serviu? c. Papéis
Comentários: a. Passo #5. O passo 3 servia unicamente para permitir a execução do passo 5, sendo o objectivo da aula a produção oral (com à vontade) e a preparação para uma futura e real entrevista de emprego. b. O objectivo não era tanto o Alemão, mas este também foi trabalhado. O mais importante era preparar os alunos para situações de entrevista de emprego que estão muito próximas. Intenção comunicativa, Alemão como simples veículo. c. Alunos: 5 ; Professor: 1	

Aqui a Marina destacou o último passo da sua aula, que coincidiu com a produção final da entrevista, o seu treino oral e a sua simulação. Portanto, um passo com diversos momentos. O objectivo principal era preparar os alunos para uma situação próxima da realidade, devido a serem alunos do 12º ano e poderem ver-se confrontados a curto prazo com uma situação de entrevista para um emprego na vida real. Na sua reflexão pessoal, a Marina enfatiza esta sua preocupação de aproximar a sua prática à realidade: “Este tema leva-nos a criar aulas não só viradas para o Alemão, mas sobretudo viradas para o futuro próximo dos nossos alunos”. Embora o treino da pronúncia e o trabalho realizado com a Língua Alemã tivesse sido importante, o mais importante foi a intenção comunicativa, onde o Alemão foi meramente a língua de recurso, o que também está presente na reflexão pessoal da Marina: “Como foi dito na pós-observação relativa a esta aula, foi uma aula que usou a língua Alemã como simples veículo”.

O registo final na grelha de observação relativamente a este momento foi o seguinte:

PAPÉIS DO ALUNO	5
Regulação (Promoção da regulação de experiências de aprendizagem)	
5. O aluno monitoriza atitudes, representações, crenças.	X S

PAPÉIS DO PROFESSOR		
O professor...		
1. Encoraja os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos		S
3. Partilha teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos	X	N

Relativamente aos papéis pedagógicos, a Marina aponta a regulação para o aluno e o de encorajamento do espírito crítico dos alunos para o professor, o que se torna mais claro na reflexão em grupo. No excerto seguinte, destaca-se a necessidade de analisar as actividades de forma holística e não fragmentada, como um todo coerente cujo sentido está directamente relacionado com a sua finalidade:

SE: Papéis? Nós estamos a falar no geral, não é?

M: Sim. ... E é regulação.

SE: Então temos que pensar... pois... . Uma coisa é estarmos a definir papéis por passos, outra coisa é estar a falar no geral, para chegar ao momento final. Bem, ou das duas uma, ou pegamos neles todos e vemos o que é que predomina, ou então só destacamos o momento final.

M: Não! Se tu pegares só no objectivo, que nós vimos mesmo agora, que era mais, nem tanto o trabalho da Língua Alemã, mas uma preparação para futuro, se formos a ver por aí...

SE: Exacto...

M: ... o que nós estamos a fazer é que “o aluno monitoriza atitudes, representações e crenças”, acho que é mais o..., seria o papel mais predominante.

J: Mas também reflecte sobre aspectos socioculturais!

M: É a tal coisa, isso da sociocultura se tem a ver com a cultura alemã...

L: Estás a falar no dos alunos ainda?

M: Sim.

L: O do professor acho que é o quarto, é muito evidente.

J: Exacto.

M: Eu, eu acho que é “encoraja os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais”

SE: Exacto! Isto é uma prática social.

L: Sim.

SE: Não é? Sem dúvida.

M: Acho que é mesmo o um. Eu tinha metido o três, “partilha teorias pedagógicas”, mas tinha a mais a ver isso com... com o passo final, seria o passo final.

L: Mas nós constantemente, nós constantemente tentamos mostrar que não estamos a dar o currículo e a carta de candidatura e uma entrevista de emprego porque sim! Não é? Porque nós achamos que era um assunto pertinente, pertinente para quem? Para eles, não é? E portanto, lançar, dar essas bases para um futuro próximo que está aí, também acho que foi, pronto “práticas sociais e educativas” e a preocupação em adaptarmos o nosso terceiro ciclo à realidade dos alunos.

SE: Hum, hum!

Um outro aspecto referido nesta reunião foi o facto da grelha de observação permitir uma percepção geral da aula e da variação de papéis pedagógicos que ela pode implicar:

SE: Não, é curioso porque agora tendo assim a noção depois de tudo o que nós fizemos agora na pós, se vocês repararem, cada um dos passos nós vamos salientando... pois a negociação, está assim mais ou menos, não é? Seria por exemplo aqui...

J: Há sempre negociação!

SE: É! Relativa, não é? É sempre muito regulado, muito orientado, não é? Mas realmente passamos por todos os outros... outros momentos, não é? quer da reflexão, experimentação... mais ou menos. São sempre momentos muito pontuais. Também, até que ponto é que nós nós... a analisar o conteúdo daquilo que estavas a trabalhar... mas acaba por ser diversificado. E o que é que se pretende um bocado com isto? Ao estarmos a utilizar este género de materiais...

M: O que é que se pretende com a utilização da ficha?

SE: Exacto! Então, se começamos assim a ver que os "ticks" (✓) estão em sítios diferentes em quase todos os passos, isto quer dizer o quê?

M: Que nós já sabemos que somos óptimos!!!

(risos)

M: Não é isso... nota-se que às vezes também é simples. Mas neste caso, por exemplo, neste caso, nós temos muita regulação, também depende muito da temática!

SE: Exacto!

M: Neste caso, por acaso aconteceu!

SE: Eu também acho que tem muito a ver com o tema, como é evidente, que condiciona muito, mesmo a escolha das estratégias e por aí...

Gostaria de destacar o facto da Marina ter tido bem presente que a relevância desta actividade era o facto de poder vir a ser de utilidade futura para os alunos na sua vida real, o que determina a definição de papéis. Este aspecto é retomado na sua reflexão, onde expressa a sua satisfação com a aula: "O que me resta desta aula é um sentimento muito positivo. O que eu pretendia que os alunos alcançassem a nível da língua foi alcançado. E sobretudo, penso que pelo facto de o futuro estar a bater à porta destes alunos, uma aula abordando esta temática só pode ser benéfica, quer seja para os acalmar ou para os preparar para um futuro emprego. Este aspecto é muito semelhante ao que a Joana e o Luís também referiram sobre as aulas deste ciclo. Existe uma aprendizagem ligada ao contexto da vida real. Por outro lado, o efectivo

trabalho colaborativo desenvolvido faz com que o discurso dos alunos estagiários seja muito consonante, por todos terem participado na elaboração das aulas⁶¹”.

Passo agora para a apresentação do quadro-síntese das dimensões da reflexão presentes no guião de apoio à pós-observação e na reflexão pessoal da Marina:

Dimensões da reflexão	Indicadores	Total Guião	Total Reflexão	Total
I. Descrição	1.1. Introduz o tópico/ contextualiza	11	9	20
	1.2. Descreve o que aconteceu na aula			
	1.3. Descreve o que aconteceu no processo de formação			
II. Interpretação	2.1. Exprime opinião sobre o que se passou na aula, justificando	8	9	17
	2.2. Exprime opinião sobre o processo de observação, justificando			
	2.3. Exprime opinião sobre o processo formativo, justificando			
III. Problematização	3.1. Questiona-se acerca da sua prática/ desenvolvimento profissional, suas implicações, incongruências/ dilemas (relação objectivos/ resultados) e aspectos a reformular e/ou bem sucedidos	15	0	15
IV. Reconstrução	4.1. Define/ aponta rumos alternativos de acção/ desenvolvimento profissional	0	0	0

Verifica-se aqui algum equilíbrio nos movimentos reflexivos de descrição, interpretação e problematização. A ausência da reconstrução prende-se, neste caso, com o facto de não ter havido nesta aula a identificação de mudanças a efectuar. Na verdade, a Marina sentiu que esta aula ultrapassou as suas próprias expectativas, o que lhe provocou um sentimento de grande satisfação, contrariamente ao que havia acontecido na aula anterior.

4.3.7. Avaliação do processo formativo – 3º ciclo

No final deste ciclo de aulas, a Marina apresentou as seguintes respostas no guião de apoio à reflexão sobre o ciclo:

1. Quanto às actividades abaixo apresentadas, relativas ao 3º ciclo de observações, assinala o grau de relevância que assumiram para ti e justifica a tua percepção no espaço correspondente.

- √ – Actividade relevante para a minha formação
- ? – Actividade pouco relevante para a minha formação
- X – Actividade nada relevante para a minha formação

⁶¹ Aqui, destaco o comprometimento que se notou em todos os alunos estagiários e que é referido por Day (2001: 103): “(…), o comprometimento tem diferentes significados para diferentes pessoas, apesar de as características gerais serem o entusiasmo, o cuidado, a crença num ideal (sentido de visão), o trabalho árduo, um sentido de justiça e a consciência da necessidade de se preocupar com o seu próprio desenvolvimento contínuo assim como com o dos alunos.”

√	<i>Elaboração e discussão prévia dos planos das aulas tendo em conta a grelha de observação sobre papéis pedagógicos.</i>
	<i>Justificação:</i> É uma forma de ter presente o que se quer trabalhar/desenvolver com os alunos.
√	<i>Uso da grelha de observação sobre papéis pedagógicos no momento da observação das aulas e na reflexão prévia ao seminário de pós-observação.</i>
	<i>Justificação:</i> Através da observação, treina-se o conhecimento e o à vontade com a grelha e os termos que a compõem.
√	<i>Realização do guião de pós-observação pelos alunos estagiários, como base da análise das aulas por eles leccionadas.</i>
	<i>Justificação:</i> Tendo em conta que os passos anteriores é que nos permitem chegar a tal patamar e assim somos capazes de apontar para situações, previstas ou não, que são mais relevantes para o processo de E/A.
√	<i>Divisão da pós-observação em 3 momentos: a. Análise global; b. Análise com recurso ao vídeo e guião, com a supervisora; c. Análise final, com a supervisora.</i>
	<i>Justificação:</i> (A Marina não respondeu nada aqui)
√	<i>Recolha de opinião dos alunos sobre as aulas observadas.</i>
	<i>Justificação:</i> Para além de nos informar sobre a capacidade que os alunos tem para criticar as aulas (Reflexão...), também nos dá um feedback importante sobre o que motiva os alunos.
√	<i>Reflexões escritas (portefólio) a propósito das aulas.</i>
	<i>Justificação:</i> É uma maneira de organizar e tornar mais presente as nossas apreciações e ideias para futuras aulas.
	<i>Outros aspectos relevantes...</i>

Verifico que todos os aspectos salientados foram considerados como relevantes para a Marina, salientando a visão positiva da Marina sobre a utilidade da grelha de observação nas diferentes fases do ciclo, da planificação à análise da aula. Gostaria de destacar o facto de a Marina ter superado a resistência em aceitar a sua imagem, o que alterou completamente o seu discurso e levou a um desenvolvimento profissional e pessoal notório. Quanto à elaboração do seu próprio guião de pós-observação, reconhece que tal só foi possível devido a todo o trabalho que fora realizado anteriormente. Agora, já se sente capaz e segura para salientar momentos das aulas cuja discussão é mais relevante, por considerá-los vantajosos para a aprendizagem dos alunos, o que parece indicar que todo o trabalho realizado lhe forneceu conhecimentos

suficientes para poder produzir de forma mais autónoma um conjunto de questões a discutir e analisar em grupo⁶².

Seguem-se as respostas da Marina à segunda parte deste guião:

2. Como caracterizarias o ambiente de trabalho ao longo deste ciclo de observações?

Como desde o início, o ambiente é muito agradável a nível de relacionamento. A nível de capacidade crítica e desenvolvimento das nossas capacidades de observação, notou-se que estamos cada vez mais autónomos e seguros do que dizemos e fazemos.

3. Que aprendizagens realizaste ao longo do ciclo?

- Aprofundei os meus conhecimentos sobre os papéis pedagógicos.
- Melhorei a minha capacidade em definir objectivos.
- Melhorei a minha capacidade de observar criticamente.

4. Em relação à metodologia de trabalho seguida neste ciclo, tens mais alguma observação ou sugestão a fazer?

Gostaria de ter a oportunidade de tornar a fazer esta experiência (3º Ciclo) e talvez ir um pouco mais longe...

Sobre o ambiente de trabalho, a Marina destaca que foi sempre agradável, mas o que salienta é o desenvolvimento da capacidade crítica e de observação, que sentiu ter sido comum no grupo (“nossas capacidades de observação”; “estamos cada vez mais autónomos”). Enfatiza o desenvolvimento de autonomia e segurança sobre o saber como fazer as coisas e porquê⁶³. Sobre as aprendizagens realizadas neste ciclo, destaca três aspectos para ela fundamentais: aprofundamento dos conhecimentos sobre papéis pedagógicos, melhoria da capacidade de definir objectivos e melhoria da capacidade de observar criticamente. Estes aspectos remetem para objectivos formativos centrais traçados neste projecto, cuja consecução é validada pela sua percepção de progresso.

Sobre a experiência em geral, a Marina manifesta a vontade de a repetir. Se compararmos este desejo com a sua primeira experiência, onde o confronto com a sua imagem lhe tinha causado um certo desconforto, verifica-se que já não se refere à questão da

⁶² A própria Marina reconhece que o facto de ter sido capaz de elaborar ela própria o guião de pós-observação se deve ao facto da sua aprendizagem ter sido direccionada de forma a ela poder ser cada vez mais autónoma, o que se deseja como objectivo na formação inicial de professores neste ambiente de supervisão pedagógica reflexiva, participante, colaborativa, flexível e democrática (Vieira, 1993a, 2006; Alarcão e Tavares, 2003; Jiménez Raya et al., 2007).

⁶³ Tal como no caso do Luís, o uso da primeira pessoa do plural acaba por estar presente no discurso da Marina, o que reforça a crescente interdependência do trabalho colaborativo, referida por Little (1990) e apontada como um factor que traz mais-valias ao desenvolvimento profissional e pessoal dos intervenientes, já que é uma forma de trabalho que permite superar dificuldades sentidas na prática, onde todos se apoiam e buscam resoluções para os mesmos (Boavida e Ponte, 2002).

videogravação, encontrando-se única e exclusivamente focada nas aprendizagens por ela efectuadas e que deseja aprofundar.

Para terminar esta análise, apresentam-se as dimensões da reflexão presentes nas respostas a este guião:

Dimensões da reflexão	Indicadores	Total
I. Descrição	1.1. Introduz o tópico/ contextualiza	4
	1.2. Descreve o que aconteceu na aula	
	1.3. Descreve o que aconteceu no processo de formação	
II. Interpretação	2.1. Exprime opinião sobre o que se passou na aula, justificando	6
	2.2. Exprime opinião sobre o processo de observação, justificando	
	2.3. Exprime opinião sobre o processo formativo, justificando	
III. Problemática	3.1. Questiona-se acerca da sua prática/ desenvolvimento profissional, suas implicações, incongruências/ dilemas (relação objectivos/ resultados) e aspectos a reformular e/ou bem sucedidos	0
IV. Reconstrução	4.1. Define/ aponta rumos alternativos de acção/ desenvolvimento profissional	1

Como vem sendo usual neste tipo de guião fornecido por mim, destaca-se a dimensão da interpretação, pois as questões apontam para que a aluna estagiária manifeste as suas opiniões sobre aspectos diversificados. Mesmo assim, temos um número razoável de elementos frásicos de índole descritiva que, neste caso específico, se relacionam com a referência que a Marina faz às aprendizagens efectuadas. Por fim, destaco um elemento de reconstrução que se prende com o desejo da Marina repetir esta experiência, no sentido de “ir mais longe”, como refere.

4.3.8. Impacto da experiência

Como conclusão de todo o seu processo formativo, a Marina apresenta as seguintes reflexões sobre o processo formativo realizado ao longo do ano lectivo:

1. Em que medida foi este projecto importante para a consciencialização dos papéis pedagógicos nas tuas aulas? Que evolução e dificuldades sentiste?

Existe uma grande evolução ao longo do percurso. Senti dificuldade com os termos e também dificuldade em não entrar demasiado em pormenores. Mas com o uso da grelha e as varias discussões que existiram, estes aspectos melhoraram bastante.
Penso que se não tivesse trabalhado neste projecto, não seria capaz de perceber estes aspectos todos e assim as minhas aulas não seriam tão viradas para os alunos.

2. Em que medida foi este projecto importante para a redefinição dos papéis pedagógicos nas tuas aulas? Que evolução e dificuldades sentiste?

Para além de existir uma grande consciencialização dos papeis, também deu-nos capacidades para criar aulas muito mais direccionadas para os alunos.

3. Como caracterizarias o teu papel no processo de observação de aulas ao longo do ano? Houve mudanças? Se sim, quais e a que se deveram? Se não, porquê?

Sinto-me mais à vontade com os papéis e o enfoque da minha observação foi mudando (daquilo que se vê, a prática visível à prática subjacente ou o que se pretende).

4. Como caracterizarias o meu papel enquanto supervisora no processo de observação de aulas ao longo do ano? Houve mudanças? Se sim, quais e a que se deveram? Se não, porquê?

A orientadora foi dando mais liberdade aos estagiários à medida da evolução destes últimos. No entanto, nunca senti barreiras...

5. Em que medida é que a transferência de algumas actividades do projecto para a disciplina de Inglês foi proveitosa?

O projecto é completamente transversal. Ajudou-me a preparar as aulas, na pré- e pós-observação, a ser mais crítica mas também a desenvolver mais as minhas estratégias...

6. Qual é a tua opinião acerca da utilidade e aplicabilidade da versão final da grelha de observação sobre papéis pedagógicos? Recomendarias o seu uso a outros supervisores e estagiários no futuro? Justifica.

Recomendo fortemente! Penso que traz inúmeras mais-valias.

A aplicação da grelha, com o uso vai evoluir e tornar-se cada vez mais eficaz.

O único senão é o tempo que demora para perceber e ambientar-se aos termos.

7. Se pudessemos voltar atrás, e tendo em consideração todo o trabalho envolvido neste projecto, o que mudarias/ achas que poderia ter sido diferente?

Se houvesse mais tempo, fazia-se mais experiências, ia-se mais além.

Não mudaria nada pois o nosso processo foi bastante natural e por este aspecto ainda mais produtivo.

8. Utiliza este espaço para outras observações/ comentários acerca do projecto desenvolvido.

Fico bastante satisfeita com o nosso trabalho mas deixa-me com vontade de continuar...

A Marina destaca uma “grande evolução” ao longo deste processo formativo. Refere ter sentido alguma dificuldade inicial em compreender os papéis pedagógicos, mas com a utilização sistemática da grelha e sua permanente discussão, as dúvidas foram-se dissipando. Destaca que o trabalho de consciencialização dos papéis pedagógicos lhe permitiu planificar aulas mais centradas nas aprendizagens dos alunos, o que era um objectivo central do projecto. A leitura que faço desta ideia é que à medida que o processo foi decorrendo, a Marina se foi sentindo cada vez mais consciente e mais autónoma, e portanto mais capaz de criar momentos onde os alunos estiveram mais envolvidos e se foram tornando cada vez mais responsáveis pela sua aprendizagem⁶⁴.

Relativamente ao processo de observação, a Marina refere que o seu papel se foi alterando ao longo do processo, passando a centrar-se menos na “prática visível” e mais na “prática subjacente ou que se pretende”. Esta imagem sugere a ideia da observação crítica, com

⁶⁴ Mais uma vez se destaca que somente “Um profissional autónomo forma sujeitos autónomos” (Vieira, 2006: 18), e que a formação reflexiva de professores, visando a sua emancipação profissional, se articula com a promoção da autonomia dos alunos (op. cit.: 19).

a qual se procura aceder aos sentidos da pedagogia⁶⁵. Esta capacidade traduz-se numa acção mais intencional e fundamentada:

“Para falar de mim, se olhar bem para a minha evolução, o que me salta à vista é a clareza com que eu construo hoje uma aula sabendo justificar a pertinência de cada passo que nela existe. Com o tempo, a minha dificuldade inicial em interagir com uma turma que não conheço (que foi objecto de reflexão) acabou por se dissipar, pois fui conhecendo melhor os alunos e desenvolvendo um bom relacionamento com eles. Isto reflecte-se não só no ambiente na sala de aula e na motivação dos alunos mas também no prazer que me proporciona construir e dar aulas.” (Marina)

Sobre o meu papel enquanto supervisora, e tal como a Joana e o Luís, a Marina refere que fui delegando cada vez mais responsabilidade nos alunos estagiários ao longo do processo. Quando refere nunca ter sentido barreiras, valida a existência de um relacionamento e ambiente de trabalho colaborativos e transparentes, de receptividade a todas as opiniões expressas⁶⁶. Por exemplo, a Marina foi a aluna estagiária que deu mais sugestões para alterar a grelha de observação sobre os papéis pedagógicos ao longo do ano, de tal forma que a mesma fosse cada vez mais prática e útil.

Tal como os colegas, também a Marina reconhece a transferibilidade dos materiais usados para a disciplina de Inglês, o que acentua a percepção clara com que todos ficaram sobre a temática dos papéis pedagógicos e a sua transversalidade. Considera relevante a utilização da grelha de observação por considerar que tal traz “inúmeras mais-valias”. Refere que a sua aplicação sistemática permitiu que a sua utilização fosse cada vez mais eficaz, no sentido de diversificar os papéis pedagógicos dos alunos e do professor na sala de aula. O único aspecto menos positivo é o tempo necessário à familiarização com os conceitos e à compreensão de cada um dos papéis pedagógicos. Gostaria de contrapor esta opinião com a

⁶⁵ Almeida et al. (1995: 89) referem, relativamente à inovação pedagógico-didáctica, que a mesma “(...) só é possível a partir dos conhecimentos e competências que os professores – e os formadores – já possuem e que, para que ela se produza, é necessário começar pelo empenhamento na observação, para que seja efectiva uma reconstrução da interacção pedagógico-didáctica”.

⁶⁶ Sobre esta questão do ambiente de trabalho, a Marina tem uma opinião favorável e muito semelhante à da Joana e do Luís, reforçando a validade do trabalho colaborativo, genuíno, sincero e franco na formação de alunos estagiários. Diversos projectos nos dão esse mesmo testemunho, onde os formandos destacam a mais-valia desta forma de trabalho. A título de exemplo, leia-se o que Oliveira (1997: 102) escreveu sobre um grupo de formandos ao referir-se à implementação deste tipo de trabalho: “A natureza das relações interpessoais que se estabeleceram no grupo de formação ao longo do programa foram entendidas como uma componente fundamental para o seu processo de desenvolvimento profissional”.

que proferiu numa fase anterior do projecto, onde considerava que até já tinha os papéis pedagógicos interiorizados e que a sua interpretação lhe era relativamente simples e clara, o que a análise dos papéis para cada momento da sua aula acabou por contrariar.

Sobre se alteraria, ou não, algum aspecto no seu processo formativo, a Marina refere que não alteraria nada, por ter sentido que foi um processo “natural” e “produtivo”, lamentando a falta de tempo para fazer outras experiências e “ir mais além”. Esta perspectiva destaca uma visão de desenvolvimento e de emancipação ao longo do processo de formação⁶⁷. A Marina não esconde a satisfação e até orgulho no trabalho realizado, que culminou com este último ciclo de aulas videogravadas e que ela gostaria de continuar. Este aspecto é fundamental, pois este tipo de vivências no seu processo formativo podem vir a desencadear as motivações necessárias para continuar o seu percurso profissional neste sentido investigativo e reflexivo de formação constante, que tanto se pretende incutir nos profissionais. Em última análise, este é um dos meus maiores desejos e norteou a criação deste projecto: motivar e estimular os alunos estagiários para a função docente e constante aprendizagem da mesma, o que me parece ter contagiado a Marina, como se depreende da reflexão seguinte: “Para finalizar, acho importante dizer que só comecei a sentir-me capaz de ser professora há pouco tempo; porque só com o Estágio é que realmente aprendi a sê-lo. Muito e ainda muito mais me resta a aprender⁶⁸...”. Esta é a atitude desejável para quem é responsável por este tipo de projectos de formação.

Apresento, por fim, a síntese das dimensões da reflexão presentes nas respostas da Marina a este guião sobre a experiência global do seu processo formativo:

Dimensões da reflexão	Indicadores	Total
I. Descrição	1.1. Introduz o tópico/ contextualiza	0
	1.2. Descreve o que aconteceu na aula	
	1.3. Descreve o que aconteceu no processo de formação	
II. Interpretação	2.1. Exprime opinião sobre o que se passou na aula, justificando	15
	2.2. Exprime opinião sobre o processo de observação, justificando	
	2.3. Exprime opinião sobre o processo formativo, justificando	

⁶⁷ Este é um fenómeno que Moreira (2005) também refere: “Os resultados do programa desenvolvido estão alinhados com os resultados de outros projectos (...). Reitera-se o sentido da satisfação dos participantes relativamente a uma formação assente em critérios de reflexividade e questionamento das práticas, promoção de autoconhecimento, aquisição de conhecimentos, apoio intragrupo, aquisição de uma linguagem científica (...)” e acesso à investigação por parte do professor (op. cit.: 361-362).

⁶⁸ Sobre este mesmo assunto, Moreira e Alarcão (1997: 135) referem: “Estamos também conscientes de que qualquer programa de formação, por muito bem estruturado, reflexivo, apaixonado e bem intencionado que seja, é sempre incipiente e insatisfatório. Não podemos esperar, nem deixar que os formandos esperem, que a formação inicial os equivoque para a vida activa, os torne, desde logo, profissionais competentes. Ela deve ser encarada enquanto uma primeira etapa de um percurso de educação permanente, não uma meta encerrada em si mesma”.

III. Problematização	3.1. Questiona-se acerca da sua prática/ desenvolvimento profissional, suas implicações, incongruências/ dilemas (relação objectivos/ resultados) e aspectos a reformular e/ou bem sucedidos	0
IV. Reconstrução	4.1. Define/ aponta rumos alternativos de acção/ desenvolvimento profissional	2

Tal como previsto, a Marina foi dando as suas opiniões sobre o seu processo de formação, daí a dimensão da interpretação ser predominante. Assinalo o seu desejo de poder repetir esta experiência e continuar com este tipo de trabalhos como dimensões de reconstrução, na perspectiva de apontar rumos que deseja prosseguir. Aqui, a dimensão da reconstrução não tem o objectivo de colmatar algo a aperfeiçoar num futuro próximo, mas sim aprofundar e expandir o que foi construindo ao longo do seu processo formativo.

4.4. SÍNTESE COMPARATIVA DOS PERCURSOS FORMATIVOS

Terminada a análise do percurso de cada um dos estagiários, apresento aqui uma síntese comparativa dos percursos, com base nalguns resultados principais relativamente a cada uma das dimensões decorrentes dos objectivos do estudo:

- Concepções iniciais dos alunos estagiários relativamente à pedagogia, à supervisão e à observação de aulas
- Papel da observação de aulas na promoção da autonomia na aprendizagem da língua estrangeira, com enfoque na (re)definição de papéis pedagógicos em sala de aula
- Papel da observação de aulas na promoção de processos reflexivos: descrição, interpretação, problematização e reconstrução de teorias e práticas profissionais
- Impacto do programa de formação desenvolvido – potencialidades e limitações

O Quadro 4.1. sintetiza algumas das representações iniciais dos três estagiários relativamente à pedagogia das línguas, supervisão e observação de aulas.

Como se pode concluir deste Quadro, no início do estágio todos estagiários defendiam uma pedagogia centrada no aluno e uma supervisão de orientação dialógica e emancipatória. Relativamente à observação, manifestavam sentimentos ambivalentes, embora reconhecendo o seu valor potencialmente formativo. A experiência desenvolvida veio reforçar as suas convicções iniciais, na medida em que o programa desenvolvido seguia princípios próximos dos que eles defendiam. No caso da observação de aulas, os receios iniciais foram-se dissipando, destacando-se aqui o caso da Marina, para quem o medo do confronto com a sua imagem era mais visível.

Concepções iniciais dos estagiários		
Joana	Luís	Marina
<i>Pedagogia – princípios</i>		
O professor não se deve cingir a cumprir o programa da disciplina, mas sim ter a certeza de que os alunos compreenderam e assimilaram a matéria. O professor deve ser também um amigo dos alunos e não um mero transmissor de conhecimento. As necessidades dos alunos estão sempre em primeiro lugar.	Respeito mútuo, aceitação de opiniões diferentes (espírito crítico), alguma liberdade; confiança, segurança, motivação, responsabilização; inovação, originalidade, dinamismo; relação de proximidade, interacção/entreeajuda aluno-professor; avaliação formativa, não excluindo os exames; utilização de recursos diversificados.	A pedagogia para a autonomia é o mais importante. É ainda difícil para muitos alunos serem autónomos, mas a autonomia é a chave para o sucesso, não só dentro da escola, mas também lá fora, e para o futuro dos alunos. A sociedade está a criar “ovelhas” que já nem pensam naquilo que fazem, por isso ser autónomo deve ser um modo de vida.
<i>Supervisão – concepções</i>		
Bom ambiente de trabalho, sem constrangimentos para dizer o que se pensa, trabalho colaborativo e partilha de saberes, supervisor deve auxiliar e levar à emancipação profissional do estagiário	Relação supervisiva baseada na franqueza e confiança, promotora de aprendizagens significativas; aluno estagiário com predisposição para aprender, consumidor crítico; processo de formação colaborativo e emancipatório.	Ambiente franco, de trabalho colaborativo; desenvolvimento de espírito crítico; inter-ajuda e apoio da supervisora que, mais do que avaliar, deve dotar estagiários de ferramentas para a emancipação profissional
<i>Observação – sentimentos/ sensações</i>		
<i>ser observada:</i> nervosismo e medo de errar, mas também expectativa de melhoria face à crítica <i>possibilidade de as aulas serem videogravadas:</i> nervosismo e desconforto, mas também possibilidade de melhorar com a observação do erro Valorização da função formativa da observação	<i>ser observado:</i> receio face à avaliação e à crítica, mas também expectativa de correcção de erros, progressão, confronto de perspectivas e desenvolvimento da autonomia <i>possibilidade de as aulas serem videogravadas:</i> receio e complexidade do auto-confronto, mas também possibilidade de melhoria e desenvolvimento de competências de auto-reflexão, autocritica e auto-direcção Valorização da função formativa da observação	<i>ser observado:</i> reflexão, auto-correcção e desenvolvimento pessoal / profissional, mas também medo de ser observada <i>possibilidade de as aulas serem videogravadas:</i> medo da auto-imagem/ imagem transmitida aos outros, mas também possibilidade de aprender a lidar com a sua imagem e de evolução pessoal / profissional Valorização da função formativa da observação

Quadro 4.1. Concepções iniciais sobre pedagogia, supervisão e observação

A observação de aulas foi direccionada à (re)definição de papéis pedagógicos, tendo em vista uma aproximação a uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas. A informação recolhida nos guiões de observação, reflexões individuais e guiões de avaliação dos ciclos, nalguns momentos cruzada com excertos da reflexão conjunta em seminário, permite concluir que a observação focada e apoiada em grelhas e na videogravação provocou movimentos de consciencialização e reconstrução conceptual nos três estagiários. Nos momentos de planificação e análise das aulas, a sua atenção esteve sistematicamente voltada para a relação entre as suas opções pedagógicas e o seu impacto nas aprendizagens, as (in)congruências entre papéis previstos e papéis realizados, e a relação entre os conceitos implícitos na definição desses papéis e as percepções das práticas vivenciadas.

Como se pôde observar na descrição dos percursos, todos os estagiários validam a importância do programa formativo no seu desenvolvimento profissional. O Quadro 4.2. apresenta alguns dos seus testemunhos no que diz respeito a tarefas mais directamente relacionadas com a observação apoiada na videogravação, retiradas dos seus guiões de avaliação dos ciclos 2 e 3, onde indicaram a relevância destas tarefas e apresentaram a respectiva justificação.

Testemunhos dos estagiários sobre a observação de aulas		
Joana	Luís	Marina
2º ciclo		
<i>Observação com recurso a grelha de observação sobre papéis pedagógicos</i>		
“É importante, pois podemos observar as aulas dos nossos colegas e ver quais os papéis implícitos nas diferentes actividades da aula. Além disso, com o uso da grelha em várias aulas, ajuda-nos a compreender cada vez melhor os papéis. Com esta prática ficamos mais conscientes do significado dos vários papéis e já não precisamos recorrer a “cábulas” para ver o que cada um deles significa”	“Atentar na aula com o auxílio da grelha, ajuda bastante à nitidez de percepção, visibilidade em relação aos vários domínios de papéis pedagógicos, para os quais é desejável serem criadas oportunidades numa aula”	“A nossa focalização em certos aspectos, faz com que a pedagogia para a autonomia se entranhe cada vez mais dentro de nós”
3º ciclo		
<i>Confronto da observação das aulas sem recurso e com recurso à videogravação</i>		
“É bastante diferente fazer a observação com e sem recurso à videogravação. Com este recurso torna-se mais fácil, uma vez que podemos rever os momentos da aula, ao passo que sem a videogravação estamos limitados ao que temos na memória”	“Há uma distinção bastante notória, já que o recurso à videogravação reduz a subjectividade das interpretações. Ou seja, mantém-se o multiperspectivismo mas possíveis discórdias são atenuadas perante o confronto com a imagem real”	“É bastante diferente, pois o que se pode ver na gravação, vai muito além daquilo que podemos observar ou sentir enquanto estamos a dar uma aula”
<i>Actividades sobre aulas videogravadas: definição de papéis; visionamento grelha de observação e confronto de perspectivas antes/após visionamento, sem/ com recurso à videogravação e sem/ com a presença da supervisora</i>		
“Foi importante para nos preparar para o que iríamos fazer com as nossas aulas videogravadas. Foi um ponto de partida para nos ajudar a perceber o objectivo de videografar as nossas aulas e, mais uma vez, para nos ajudar a perceber os papéis pedagógicos. Tudo gira à volta destes papéis e é importante que os analisemos várias vezes até à total compreensão dos mesmos. Como se diz em alemão: “Übung macht den Meister”. (O exercício faz o Mestre)”	“- Os papéis pedagógicos predefinidos no plano nem sempre correspondem depois aos concretizados na aula. - A grelha orientada de observação é bastante importante para o nosso rumo de discussão. - O confronto das perspectivas é sempre enriquecido com pormenores da videogravação. Não houve problemas de coordenação de trabalho sem a Cláudia”	“Falando por mim e começando pelo fim, a presença da supervisora em nada muda a minha “performance” quanto a observações e/ou discussões. Senão, toda a actividade que rodeou a observação das nossas aulas parece-me muito bem organizada e penso que funciona bem. No entanto, senti algumas dificuldades em definir papéis pedagógicos baseados na nossa grelha de observação e na pirâmide dos papéis do professor e aluno”
<i>Observação de aulas e análise/ experimentação de grelhas de observação</i>		
“É importante observarmos as aulas dos nossos colegas, pois com os erros deles (caso os hajam) podemos corrigir os nossos ou evitar que façamos os mesmos erros. Além disso as grelhas de observação são também muito importantes, uma vez que ficamos com um registo escrito e não apenas com um registo mental daquilo que foi mais importante”	“Contribui para nos tornarmos mais rigorosos, distinguir melhor todos os pormenores, conseguirmos perceber que por exemplo dentro do parâmetro Reflexão devemos “engavetar” separadamente pragmática, formal e sociocultural”	“Obviamente é positivo. Nem sempre é simples a utilização das grelhas, mas ajuda-nos a melhorar.”
<i>Recurso a um guião para orientar pós-observação com excertos de videogravação e sem a presença da supervisora</i>		

<p>“Foi importante para nos focarmos em certos aspectos da aula que poderiam ser melhorados e para (re)definir papéis pedagógicos, uma vez que na teoria poderíamos ter planificado papéis e na prática podem ter acontecido papéis diferentes. Quanto à ausência da orientadora, penso que isso não influenciou em nada, pois diríamos as mesmas coisas caso ela estivesse presente, uma vez que temos à vontade suficiente com ela para o fazer”</p>	<p>“Achei muito bom, porque assim tínhamos umas linhas orientadoras sobre as quais devíamos prestar especial atenção e discutir. Acho que também lidamos bastante bem com a ausência da Cláudia, porque como tínhamos limite de tempo definido, habituamo-nos a concentrar no essencial, a ser auto-moderadores da discussão, ao mesmo tempo que estávamos “por nossa conta” = autônomos”</p>	<p>“Acho a utilização do guião muito interessante. A Orientadora já tendo identificado os momentos mais relevantes, direcciona-nos directamente para as coisas mais importantes o que nos evita perder tempo. O facto da Orientadora não estar presente não muda grande coisa a meu ver”</p>
<p><i>Elaboração e discussão prévia dos planos tendo em conta a grelha de observação sobre papéis pedagógicos</i></p>		
<p>“Foi importante, uma vez que fez com que ficássemos mais conscientes dos papeis dos alunos. Obriga-nos a pensar mais nos alunos, naquilo que mais se adequa a eles, e não tanto no plano da aula”</p>	<p>“Ajudou-nos a ter uma noção sequencial das aulas dos 3, muito mais concreta. Pessoalmente sendo o intermediário, o que fazia a ponte entre as duas aulas, sabia perfeitamente onde a Joana tinha ficado, como é que ia fazer o elo de ligação e onde tinha de deixar a minha aula para a retoma da Marina. Por outro lado o enfoque nos papéis dos alunos, ou seja, onde queríamos em trio e cooperação com os alunos, chegar, também se tornou muito mais nítido”</p>	<p>“É uma forma de ter presente o que se quer trabalhar/desenvolver com os alunos”</p>
<p><i>Uso da grelha de observação sobre papéis pedagógicos no momento da observação das aulas e na reflexão prévia ao seminário de pós-observação</i></p>		
<p>“Foi importante na medida em que podemos verificar se os objectivos pensados anteriormente decorreram de facto na aula.”</p>	<p>“Ajudou muito à percepção clara entre o desejado na fase pré e o que realmente se concretizou. A que papéis era suposto ter sido dada visibilidade/desenvoltura e se de facto esse objectivo previsto ocorreu ou não.”</p>	<p>“Através da observação, treina-se o conhecimento e o à vontade com a grelha e os termos que a compõem.”</p>
<p><i>Realização do guião de pós-observação pelos estagiários, como base da análise das aulas por eles leccionadas</i></p>		
<p>“Esta actividade foi muito vantajosa, pois é importante saber ver quais foram os passos mais importantes a analisar. Além disso, exige uma maior reflexão dos momentos que valem a pena ser alvo de análise, principalmente no que diz respeito aos papéis pedagógicos de alunos e professor. Ao início foi um pouco complicado saber que questões colocar, mas ao fim de três ou quatro perguntas já começava a ser mais fácil.”</p>	<p>“Acho que fluiu sem grandes dificuldades pois já era uma terceira fase do processo que até então tinha sido mais orientado. Mas a partir do momento em que incentivamos e co-construímos a autonomia do aluno, também tínhamos que tentar ser mais autônomos nesta fase de auto e hetero pós-reflexão.”</p>	<p>“Tendo em conta que os passos anteriores é que nos permitem chegar a tal patamar e assim somos capazes de apontar para situações, previstas ou não, que são mais relevantes para o processo de E/A.”</p>
<p><i>Divisão da pós-observação em 3 momentos: a. Análise global; b. Análise com recurso ao vídeo e guião, com a supervisora; c. Análise final, com a supervisora</i></p>		
<p>“É sempre vantajoso ter uma ordem de trabalhos e, desta forma, podemos fazer uma análise detalhada dos momentos mais importantes da aula. No entanto, penso que este processo foi um pouco moroso, mas sei que era importante para o projecto.”</p>	<p>“A análise global, permitiu-nos identificar os aspectos mais salientes e comuns, a análise com recurso a vídeo e guião permitiu uma redução bastante grande da subjectividade de todo este processo já que existia a hipótese de verificação/confirmação visual. Por último a análise final serviu para ainda clarificar algumas dúvidas de interpretação divergente (das questões, ou ausência vs presença de determinado papel/aprofundamento...) e fazer o balanço conclusivo unânime.”</p>	<p>(Sem resposta)</p>

Quadro 4.2. Relevância das tarefas de observação dos 2º e 3º ciclos

Importa aqui salientar que o impacto da observação na redefinição de papéis pedagógicos é um processo lento e que deve ser apreciado em função do contexto – formação inicial de estagiários sem experiência de ensino. Embora tenham sido observados ganhos e avanços, considera-se que apenas foram lançadas sementes para o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia, na qual os estagiários já acreditavam no início da sua formação, mas cuja complexidade foram consciencializando ao longo da mesma. Por exemplo, foram verificando que não era fácil compreender as implicações práticas de um dado papel pedagógico, e que alguns dos papéis estavam mais ausentes das suas práticas, ainda que nalguns casos fossem antecipados na fase de planificação das aulas. Ainda assim, foi possível implementar a maioria dos papéis definidos, como se pode observar no Quadro 4.3., onde se indica a sua ocorrência nas aulas do 3º ciclo à luz da grelha de observação final.

Ocorrências nas 3 aulas do 3º ciclo			
	Joana	Luís	Marina
PAPÉIS DO ALUNO			
Reflexão (Promoção da reflexão sobre a LE e o processo de aprendizagem)			
1. O aluno reflecte sobre a LE: aspectos formais___//pragmáticos___//sócio culturais___	√	√	√
2. O aluno reflecte sobre o processo de aprender (v. Papéis relativos à Regulação)	√	√	√
Experimentação (Promoção da experimentação de estratégias de aprendizagem)			
3. O aluno descobre e experimenta estratégias: na aula ___// fora da aula ___		√?	
4. O aluno explora recursos/ situações: pedagógicos ___// não-pedagógicos ___	√	√	
Regulação (Promoção da regulação de experiências de aprendizagem)			
5. O aluno monitoriza atitudes, representações, crenças.		√?	√
6. O aluno monitoriza conhecimento e capacidade estratégicos.	√	√	√
7. O aluno avalia resultados e progressos da aprendizagem.	√		
8. O aluno identifica problemas e necessidades de aprendizagem.		√?	
9. O aluno define objectivos e planos de aprendizagem.			
10. O aluno avalia o processo didáctico.			
Negociação (Promoção da co-construção de experiências de aprendizagem)			
11. O aluno colabora com os colegas: em pares___//em grupos___//na turma___	√	√	√?
12. O aluno colabora com o professor.	√	√	√
13. O aluno toma iniciativas, realiza escolhas e toma decisões.	√	√?	√?
PAPÉIS DO PROFESSOR			
O professor...			
1. Encoraja os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos		√	√
2. Envolve os alunos na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)	√	√	√
3. Partilha teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos	√		√
4. Articula a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interactiva da cultura da sala de aula		√?	√?
5. Promove a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos	√		√
6. Recolhe informação dos/sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por ex., através do diálogo, da observação, de questionários, entrevistas, listas de verificação, etc.)		√	
7. Analisa com os alunos a informação recolhida com o objectivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem	√?		

Quadro 4.3. Ocorrência dos papéis pedagógicos nas 3 aulas do 3º ciclo

Neste quadro, os papéis assinalados com $\sqrt{\quad}$ estiveram presentes com maior relevância nos momentos analisados. Os papéis assinalados com $\sqrt{\quad}?$, embora estando presentes, não eram os que mais se destacavam.

Relativamente ao papel da observação na promoção da reflexividade, e como foi sendo referido nas secções anteriores, observa-se algum desfasamento entre a reflexão oral e escrita. Na primeira, de natureza dialógica, verificou-se um maior questionamento de ideias e práticas, assim como a sugestão de práticas alternativas, ao passo que na segunda os movimentos de problematização e de reconstrução são relativamente escassos, predominando os de interpretação.

Os Quadros 4.4., 4.5. e 4.6. sintetizam os movimentos reflexivos identificados em cada um dos estagiários nos diversos registos analisados nos 2º e 3º ciclos: guiões de observação, reflexões individuais (ausentes no caso do Luís) e guiões de avaliação dos ciclos. Nestes Quadros são contabilizadas as perguntas elaboradas pelos estagiários sobre as suas aulas como apoio ao visionamento das mesmas (3º ciclo), categorizadas como movimentos de problematização. Os movimentos identificados nas reflexões finais dos estagiários sobre a experiência formativa (essencialmente interpretativos, num total de 43) não se incluem nestes Quadros por não se reportarem a tarefas de formação concretas e directamente relacionadas com o trabalho de observação.

No caso da Joana (Quadro 4.4.), observa-se alguma estabilidade entre os ciclos, com incidência nos movimentos de interpretação.

Dimensões da reflexão	TOTAL 2º ciclo	TOTAL 3º ciclo	TOTAL 2º+3º ciclos	Diferença entre 2º e 3º ciclos
I. Descrição	11 11.8%	7 7.4%	18 9.6%	- 4.4%
II. Interpretação	57 61.3%	62 65.3%	119 63.3%	+ 4%
III. Problematização	24 25.8%	25 26.3%	49 26%	+0.5%
IV. Reconstrução	1 1.8%	1 1%	2 1.1%	- 0.8%
TOTAL	93 100%	95 100%	188 100%	

Quadro 4.4. Movimentos reflexivos identificados nos 2º e 3º ciclos - Joana

No caso do Luís (Quadro 4.5.), verifica-se uma pequena descida de movimentos de interpretação e uma subida ligeira de movimentos de problematização. Recorde-se que este

estagiário não realizou reflexões individuais e por isso o total de movimentos (106) é menor do que o das colegas.

Dimensões da reflexão	TOTAL 2º ciclo	TOTAL 3º ciclo	TOTAL 2º+3º ciclos	Diferença entre 2º e 3º ciclos
I. Descrição	14 25.9%	7 13.5%	21 19.8%	- 12.4%
II. Interpretação	33 61.1%	21 40.4%	54 51%	- 20.7%
III. Problemática	6 11.1%	22 42.3%	28 26.4%	+ 31.2%
IV. Reconstrução	1 1.9%	2 3.8%	3 2.8%	+ 1.9%
TOTAL	54 100%	52 100%	106 100%	

Quadro 4.5. Movimentos reflexivos identificados nos 2º e 3º ciclos - Luís

Finalmente, no caso Marina (Quadro 4.6.) verifica-se, tal como no caso do Luís, alguma descida nos movimentos de interpretação e uma subida ligeira de movimentos de problematização.

Dimensões da reflexão	TOTAL 2º ciclo	TOTAL 3º ciclo	TOTAL 2º+3º ciclos	Diferença entre 2º e 3º ciclos
I. Descrição	35 37.6%	24 38.1%	59 37.8%	+ 0.5%
II. Interpretação	52 55.9%	23 36.5%	75 48.1%	- 19.4%
III. Problemática	2 2.2%	15 23.8%	17 10.9%	+ 21.6%
IV. Reconstrução	4 4.3%	1 1.6%	5 3.2%	- 2.7%
TOTAL	93 100%	63 100%	156 100%	

Quadro 4.6. Movimentos reflexivos identificados nos 2º e 3º ciclos - Marina

Se observarmos agora o Quadro 4.7., onde se incluem dados globais comparativos dos três estagiários nos 2º e 3º ciclos, podemos observar que o número de movimentos reflexivos é relativamente equitativo entre eles, e que, como já foi dito, predominam os movimentos de

orientação interpretativa. As maiores oscilações prendem-se, sobretudo, com o total de registos escritos de cada estagiário.

Dimensões da reflexão	Total Joana	Total Luís	Total Marina	Total
I. Descrição	18 18.4%	21 21.4%	59 60.2%	98 100%
II. Interpretação	119 48%	54 21.8%	75 30.2%	248 100%
III. Problemática	49 52.1%	28 29.8%	17 18.1%	94 100%
IV. Reconstrução	2 20%	3 30%	5 50%	10 100%
Total	188	106	156	

Quadro 4.7. Movimentos reflexivos globais dos 3 estagiários

Finalmente, e relativamente a potencialidades e constrangimentos da experiência, os resultados anteriores apontam já alguns efeitos positivos, mas acrescento no Quadro 4.8. a voz dos estagiários, sintetizando as suas opiniões finais. Como se pode observar da leitura dos seus testemunhos, valorizaram a experiência formativa, validando a abordagem seguida.

Testemunhos dos estagiários – Avaliação da Experiência		
Joana	Luís	Marina
1. Em que medida foi este projecto importante para a <u>consciencialização</u> dos papéis pedagógicos nas tuas aulas? Que evolução e dificuldades sentiste?		
“De início houve alguma dificuldade em perceber alguns papéis, mas com o passar do tempo ganha-se experiência e percebe-se melhor quando os alunos têm esses mesmos papéis, uma vez que começamos a consciencializar dos mesmos, pois convivemos com isso diariamente através do uso da grelha de observação.”	“Inicialmente posso dizer que as minhas preocupações principais em relação às aulas, talvez fossem a estruturação dos materiais, o apelo visual, a minha prestação... com o desenvolvimento do projecto estas prioridades não desapareceram mas passaram a só fazer sentido se devidamente ajustadas com os benefícios para a realidade do aluno. Por outras palavras, ao debruçarmo-nos sobre a selecção dos papéis pedagógicos pretendidos, deixou de ser a finalidade a adaptar-se ao exercício/actividade, passando a escolha do exercício e a nossa prestação, a ter sobretudo em conta, o papel que desejávamos estimular o aluno a desenvolver.”	“Existe uma grande evolução ao longo do percurso. Senti dificuldade com os termos e também dificuldade em não entrar demasiado em pormenores. Mas com o uso da grelha e as várias discussões que existiram, estes aspectos melhoraram bastante. Penso que se não tivesse trabalhado neste projecto, não seria capaz de perceber estes aspectos todos e assim as minhas aulas não seriam tão viradas para os alunos.”
2. Em que medida foi este projecto importante para a <u>redefinição</u> dos papéis pedagógicos nas tuas aulas? Que evolução e dificuldades sentiste?		
“Foi importante, uma vez que ao início	“Acho que já respondi em cima, apenas	“Para além de existir uma grande

nem sabíamos o que eram papéis pedagógicos. Com a observação de aulas isso tornou-se muito mais claro e, principalmente nas pós-observações podemos verificar se os objectivos pensados ocorreram de facto na aula.”	quero acrescentar que uma das principais dificuldades tenha sido descentrar o “enfoque das luzes” de nós, para passar a ser nos alunos, mesmo que a nossa prestação fique comprometida quer a nível de morosidade, incumprimento da planificação, desejabilidade inerente às previsões, etc...”	consciencialização dos papéis, também deu-nos capacidades para criar aulas muito mais direccionadas para os alunos.”
3. Como caracterizarias o teu papel no processo de observação de aulas ao longo do ano? Houve mudanças? Se sim, quais e a que se deveram? Se não, porquê?		
“Ao longo do ano o papel de observadora foi activo, uma vez que foram sempre preenchidas fichas de observação no decorrer das aulas. Além disso, tentava ajudar os meus colegas dizendo nas pós-observações o que correu bem e o que correu mal, para assim continuarem o bom desempenho ou fazerem algumas melhorias caso houvesse necessidade disso.”	“Acho que com o decorrer do projecto a minha criticidade, objectividade, e capacidade de selecção (engavetamento) se desenvolveram num crescendo. Penso que este desenvolvimento se deveu principalmente à familiarização com a exploração dos materiais, grelhas, confronto de ideias (Pós-observações), reflexão individual escrita... Fomos lentamente aprendendo a identificar o que cada papel englobava, fomos acrescentando mais coisas. Acho que resumidamente a nossa capacidade de selecção de objectivos e noção do que pretendíamos com a escolha de determinado papel, evoluiu em perspicácia.”	“Sinto-me mais à vontade com os papéis e o enfoque da minha observação foi mudando (daquilo que se vê, a prática visível à prática subjacente ou o que se pretende).”
4. Como caracterizarias o meu papel enquanto supervisora no processo de observação de aulas ao longo do ano? Houve mudanças? Se sim, quais e a que se deveram? Se não, porquê?		
“A orientadora esteve mais presente no início do ano e foi-se distanciando mais para o fim, não dando tanto a sua opinião e deixando isso mais a cargo dos estagiários. No entanto, isso foi vantajoso, uma vez que no fim do ano já estamos mais cientes das coisas e já não necessitamos tanto apoio.”	“A tua presença foi sendo cada vez menos interventiva, inicialmente davamos a maioria das directrizes, agora na fase final eras sobretudo observadora, só intervinhas para clarificar algum desvio do enfoque principal.”	“A orientadora foi dando mais liberdade aos estagiários à medida da evolução destes últimos. No entanto, nunca senti barreiras...”
5. Em que medida é que a transferência de algumas actividades do projecto para a disciplina de Inglês foi proveitosa?		
“Foi proveitosa na medida em que isso ficou a cargo dos estagiários e não da orientadora, o que fez com que ficássemos ainda mais a par e mais conscientes de todo este processo.”	“Foi feito de facto algum aproveitamento, começamos a envolver os alunos através do questionamento, na nossa característica “consciência pedagógica”, houve partilha de decisões/escolhas, e recolha de informação, mas penso que poderia ter sido muito mais rentabilizado.”	“O projecto é completamente transversal. Ajudou-me a preparar as aulas, na pré- e pós-observação, a ser mais crítica mas também a desenvolver mais as minhas estratégias...”
6. Qual é a tua opinião acerca da utilidade e aplicabilidade da versão final da grelha de observação sobre papéis pedagógicos? Recomendarias o seu uso a outros supervisores e estagiários no futuro? Justifica.		
“Penso que a versão final pode ser muito útil a qualquer professor para o ajudar a perceber quais os papéis que os alunos devem efectivamente ter e mesmo para ajudar a planificar as aulas. É sem dúvida uma grelha que futuros estagiários devem utilizar, pois embora pareça complexa torna-se facilmente perceptível através de uma breve análise.”	“Sim sem dúvida, penso que a familiarização com a utilização da grelha traz muitos benefícios ao progresso da profundidade das nossas aulas, que nunca mais são só aulas “bonitinhas” mas antes aulas com conteúdo, pertinentes, que visam desenvolver outras capacidades do potencial dos alunos (reflexão, consciência/espírito crítico, envolvimento no processo didáctico/motivação, partilha de decisões...)”	“Recomendo fortemente! Penso que traz inúmeras mais-valias. A aplicação da grelha, com o uso vai evoluir e tornar-se cada vez mais eficaz. O único senão é o tempo que demora para perceber e ambientar-se aos termos.”
7. Se pudessemos voltar atrás, e tendo em consideração todo o trabalho envolvido neste projecto, o que		

<i>mudarias/ achas que poderia ter sido diferente?</i>		
“Penso que não mudava nada.”	“Já me questionei sobre a possibilidade da implementação desta versão final da grelha há mais tempo, de certa forma acho que quem continuar, já terá muito “terreno desbravado” e portanto talvez possa “colher frutos” mais rapidamente, mas acho k estas conclusões finais não existiriam sem o processo gradual passando pelas diferentes grelhas que fomos adoptando, pela eliminação dos papéis das pirâmides, pelas várias rectificações, ajustes... Portanto não mudaria nada.”	“Se houvesse mais tempo, fazia-se mais experiências, ia-se mais além. Não mudaria nada pois o nosso processo foi bastante natural e por este aspecto ainda mais produtivo.”
<i>8. Utiliza este espaço para outras observações/ comentários acerca do projecto desenvolvido.</i>		
“Penso que foi um projecto muito importante para a minha formação, uma vez que não foi abordado apenas um único aspecto como aconteceu noutros núcleos. Pelo contrário, era um projecto complexo, onde todos os aspectos foram abordados, o que é indispensável para um professor em formação.”	“Uma mais-valia óptima para todos nós.”	“Fico bastante satisfeita com o nosso trabalho mas deixa-me com vontade de continuar...”

Quadro 4.8. Testemunhos dos estagiários sobre o impacto da experiência

Embora os estagiários não apontem, nesta reflexão, constrangimentos da experiência formativa, foram sentidas algumas dificuldades que serão referidas no capítulo seguinte, no âmbito das conclusões, e que se referem sobretudo a alguns aspectos do desenvolvimento do programa e à gestão de tempo.

Apesar das limitações do estudo, e tendo em conta os resultados e as avaliações dos estagiários, podemos afirmar que o projecto desenvolvido foi relevante, dada a sua adequação às necessidades dos formandos, a sua informatividade e o seu potencial de inovação, apresentando-se como um contributo para a transformação das práticas no sentido de autonomização do professor e dos alunos.

O projecto foi construído entre as mundividências da formadora e dos formandos, mediante processos de construção colaborativa do saber educacional (Vieira, 2006: 21), possibilitando pôr em acção o princípio definido por Vieira (1993a: 88) acerca da observação de aulas: “A natureza tendencialmente subjectiva e normativa da observação no contexto da supervisão possibilita e justifica a ocorrência do confronto de formas de pensar a prática pedagógica, num clima de abertura e cooperação. Esse confronto deve constituir a base de reflexão e da renovação em didáctica, finalidades principais da observação de aulas”.

A dimensão dialógica da formação é um aspecto a destacar, por constituir uma condição indispensável a que a observação cumpra finalidades formativas. Este projecto, como tantos outros, comprova a eficácia do trabalho colaborativo no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, tal como defendem Fullan e Hargreaves (2001) e Hargreaves (1998). Verificou-se ser uma estratégia de desenvolvimento profissional poderosa, pois facilitou a identificação, interpretação, problematização e consequente reconstrução de ideias e práticas, impulsionando a aprendizagem e emancipação dos estagiários, num processo dialógico de co-construção de conhecimento entre si e comigo, no quadro geral da promoção da autonomia dos alunos na educação em línguas.

CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES

Este estudo assenta no pressuposto de que a observação de aulas constituiu uma das estratégias fundamentais na formação reflexiva e colaborativa de professores, e como tal deve ser objecto dessa mesma formação, fomentando a reflexão sistemática e consequentemente a regulação das práticas, quer da observação, quer da acção do professor. Como suporte à observação, recorreu-se à videogravação, o que permitiu um registo e análise da actuação dos professores e possibilitou uma maior rentabilização do pouco tempo disponível num ano de estágio, para fazer com que os alunos estagiários se consciencializassem da importância da (re)definição de papéis pedagógicos na promoção de uma pedagogia para a autonomia. É de realçar a importância do enfoque no desenvolvimento profissional colaborativo, na (re)construção do saber pedagógico, na renovação das práticas de ensino e aprendizagem e na (re)definição dos papéis pedagógicos, de forma a articular funções supervisivas e docentes no contexto institucional (escola).

Os objectivos desta investigação prenderam-se com a compreensão dos contextos e intervenção sobre os mesmos no sentido da mudança, e não com a transferência dos resultados para outros contextos. Assim, os resultados terão de ser lidos em função da situação em que ocorrem. Contudo, e uma vez que em ciências sociais e humanas a generalização é pensada em termos de probabilidades e em função de semelhanças entre grupos (Allwright & Bailey, 1991), entendo que as estratégias e materiais desenvolvidos poderão ser úteis em qualquer situação onde a observação de aulas seja associada à melhoria da qualidade da pedagogia escolar e ao desenvolvimento profissional dos professores, sendo provável obter resultados similares em circunstâncias idênticas.

Ao centrar a aprendizagem nos alunos e contribuir para uma formação reflexiva dos professores, permitiu-se aos professores e aos alunos assumirem posturas mais autónomas face ao ensino e à aprendizagem e face ao mundo que os rodeia. Este projecto também pretendeu contribuir para a formação de profissionais e cidadãos mais autónomos, críticos e responsáveis, que privilegiem um relacionamento interpessoal transparente e autêntico.

A realização do estudo partiu de duas questões/preocupações relativas ao papel da observação de aulas na formação reflexiva dos estagiários, no quadro da promoção de uma pedagogia para a autonomia:

1. Será que a observação de aulas pode facilitar a (re)definição de papéis pedagógicos em sala de aula no quadro do desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas estrangeiras?
2. Será que a observação de aulas pode facilitar processos de descrição, interpretação, problematização e (re)construção de teorias e práticas dos alunos estagiários?

Destas questões derivou o desenvolvimento e avaliação de um programa de formação e a formulação dos seguintes objectivos de investigação:

1. Conhecer as concepções iniciais dos alunos estagiários relativamente à pedagogia, à supervisão e à observação de aulas.
2. Compreender o papel da observação de aulas na promoção da autonomia na aprendizagem da língua estrangeira, com enfoque na (re)definição de papéis pedagógicos em sala de aula.
3. Compreender o papel da observação de aulas na promoção de processos reflexivos: descrição, interpretação, problematização e reconstrução de teorias e práticas profissionais.
4. Avaliar o impacto do programa de formação desenvolvido – potencialidades e limitações.

Relativamente a cada um dos objectivos, sintetizo em seguida as principais conclusões.

Quanto às *concepções iniciais dos alunos estagiários relativamente à pedagogia, à supervisão e à observação de aulas*, podemos afirmar que os estagiários revelavam, no início do ano, representações muito semelhantes entre si e bastante consonantes com o quadro ético-conceptual do estudo. Relativamente à pedagogia, todos defendem princípios de um ensino/aprendizagem centrado nos alunos, de forma a conseguir dotá-los de ferramentas necessárias que lhes possibilitem uma integração adequada nos futuros contextos profissionais. No que diz

respito à supervisão, salienta-se a defesa de um trabalho de tipo colaborativo, onde devem prevalecer o respeito mútuo, o auxílio e apoio, por parte do supervisor, e onde todos os aspectos relativos ao processo formativo devem ser questionados e reformulados em grupo, a fim de possibilitar uma reconstrução da prática, sempre que seja caso disso. Quanto à observação de aulas, todos referem a ansiedade de serem observados, o que se associa ao medo de errar e à carga avaliativa do estágio. Mesmo assim, todos reconhecem as potencialidades formativas da observação na melhoria das práticas, e foram estas potencialidades que marcaram as suas percepções ao longo do seu percurso. Na Marina destaca-se o constrangimento inicial do confronto com a sua imagem, que acaba por ser ultrapassado.

A discussão destas representações iniciais com os estagiários constituiu a base de construção progressiva de uma linguagem comum no âmbito da formação, permitindo também a partilha de dúvidas e receios, nomeadamente quanto à observação e ao recurso à videogravação. À medida que o programa de formação foi avançando, os estagiários foram reforçando algumas das suas representações iniciais, nomeadamente no que diz respeito a implementar estratégias e papéis cada vez mais centrados nos alunos. Foram também alterando outras, relativas à observação, ganhando auto-confiança através da reflexão sistemática sobre a prática num ambiente de diálogo e colaboração que sempre valorizaram.

Passando ao segundo objectivo, podemos dizer que o estudo permitiu *compreender o papel da observação de aulas na promoção da autonomia na aprendizagem da língua estrangeira, com enfoque na (re)definição de papéis pedagógicos em sala de aula*. A observação de aulas promoveu uma reflexão intensiva sobre os papéis dos professores e dos alunos em sala de aula, por referência à promoção da autonomia na educação em línguas. Embora todos os estagiários defendessem uma pedagogia para a autonomia como a visão actual mais ajustada a adoptar na escola, puderam confrontar as suas crenças com as suas práticas e verificar que entre ambas ocorriam desfasamentos; a discussão desses desfasamentos revelou-se fundamental à consciencialização do que seria importante mudar no sentido de centrar cada vez mais o processo de ensino na aprendizagem do aluno. Ao longo do ano, observa-se uma evolução neste sentido, embora de formas distintas em cada estagiário devido às características pessoais de cada um, ou seja, assiste-se a uma progressiva articulação entre os pressupostos teóricos relativos aos papéis pedagógicos e a prática da sala de aula. É visível, nos seminários e registos escritos, a adopção de uma linguagem cada vez mais precisa acerca dos papéis pedagógicos, facilitada pelo recurso a observações focadas, assim como uma capacidade crescente de

questionar esses papéis, confrontando o *previsto* com o *ocorrido* e ambos com o *ideal*. O recurso à grelha de observação “Ficha de Pré e Pós-observação: Pedagogia para a Autonomia: papéis do aluno e do professor” foi benéfico, devido ao facto de apoiar a planificação, visionamento e análise das aulas, permitindo diferentes incidências nas dimensões nela incluídas, o que promove o desenvolvimento de competências de aprendizagem diversas dos alunos.

Este movimento de análise e consciencialização dos papéis pedagógicos, potenciado pelo recurso à videogravação com tarefas de orientação da reflexão, acabou por se reflectir em escolhas mais focadas nas necessidades, interesses e experiências dos alunos. Embora o estudo não se centre na análise das práticas em sala de aula, é possível perceber, nomeadamente nos excertos dos seminários, que os estagiários se vão tornando cada vez mais capazes de questionar as suas opções em função das potencialidades formativas dessas opções para os alunos. Embora o âmbito de uma pedagogia para a autonomia seja vasto e complexo (v. Jiménez Raya et al., 2007), impossível de explorar num ano de estágio, creio que a focalização nos papéis pedagógicos constituiu um avanço significativo na reconstrução do conhecimento profissional dos estagiários, esperando-se ter feito germinar sementes de uma acção intencionalmente dirigida à promoção de uma educação dialógica, participada pelos alunos, sensível aos seus interesses e necessidades, e promotora de competências de aprendizagem.

O trabalho de observação desenvolvido também teve implicações na (re)definição do papel dos professores no processo formativo, e não apenas em sala de aula. Vale a pena ressaltar este aspecto, sempre muito valorizado pelo grupo, traduzido no desenvolvimento da sua autonomia profissional, num contexto de diálogo e colaboração, de partilha e cumplicidade, a que se fica a dever em grande medida o bom funcionamento do programa implementado. Isto não significa que o papel do supervisor se anula ou simplifica. Pelo contrário, o estudo mostra que o seu papel se amplifica, mas no sentido de conferir voz aos estagiários no que diz respeito às suas opções pedagógicas e, sobretudo, à análise crítica dessas opções. A opção deliberada por uma abordagem dialógica na observação de aulas revelou-se profícua no confronto de perspectivas e na busca de consensos, assim como na valorização do ‘eu’ na relação com o ‘outro’.

Quanto ao terceiro objectivo – *compreender o papel da observação de aulas na promoção de processos reflexivos: descrição, interpretação, problematização e reconstrução de teorias e práticas profissionais* –, ele prende-se com o anterior e pode dizer-se que estes processos reflexivos, definidos com base em Smyth (1989, 1992), foram ocorrendo ao longo da experiência. No entanto, a análise dos registos escritos (de avaliação de ciclo e outros) revelou

uma menor presença de processos de problematização e, sobretudo, de reconstrução, em comparação com os processos de descrição e interpretação, sendo estes os mais frequentes. Os primeiros processos são mais evidentes na reflexão oral, que não foi sujeita a uma análise discursiva, servindo apenas propósitos ilustrativos. Embora se possa dizer que a reflexão oral colaborativa é um processo potencialmente mais rico pelo confronto de perspectivas, é também necessário referir uma certa resistência dos estagiários à escrita, neste grupo evidenciada principalmente pela Joana, e a falta de hábitos de escrita reflexiva, aspectos já apontados noutros estudos (v. Fernandes, 2005; Paiva et al. 2006).

Por outro lado, importa também referir que os guiões de avaliação dos ciclos, assim como os de visionamento de aulas, colocavam questões que talvez tenham induzido principalmente processos interpretativos ou descritivos, tendo o trabalho de problematização e reconstrução de teorias e práticas ocorridas sobretudo na discussão das aulas, o que pode explicar em parte os resultados obtidos. Os estagiários acabaram por escrever nas suas reflexões uma síntese das suas impressões, enfatizando os momentos que mais os marcaram, especialmente os mais positivos. Este aspecto alerta para a importância de atender à natureza das questões que orientam a reflexão escrita, e que neste caso poderiam ter sido formuladas de forma a promover a problematização e a reconstrução de ideias. Finalmente, e esta é uma das limitações do estudo, é necessário proceder a análises do discurso oral da supervisão, no sentido de melhor compreender em que medida ele promove competências de reflexão profissional (v. por ex. Marques, 2003).

No âmbito do quarto e último objectivo, *avaliar o impacto do programa de formação desenvolvido – potencialidades e limitações*, e embora tudo o que aqui ficou dito seja já uma avaliação desse programa, destaco ainda a perspectiva dos estagiários nos registos de avaliação dos três ciclos formativos e na avaliação final da experiência. Podemos concluir que todos validam a abordagem seguida, reconhecendo-lhe potencialidades no seu desenvolvimento profissional. A sua receptividade às diversas tarefas formativas propostas, com destaque para as que estavam associadas à observação de aulas, foi muito elevada. Perceberam-nas como relevantes à sua formação e recomendam que a abordagem seguida seja estendida a outros estagiários. Embora eu estivesse a desenvolver um projecto de investigação, esse facto não parece ter interferido negativamente nos processos formativos.

Foi possível, no entanto, ir identificando alguns constrangimentos da abordagem formativa que aqui quero salientar:

- a) O programa poderia ser melhorado, quer pelo uso de mais aulas videogravadas no início da formação, quer pela videogravação de mais aulas dos estagiários. Como refere, a determinada altura, o Luís, os estagiários poderiam ter sido envolvidos na planificação de uma aula videogravada minha, o que não aconteceu por eu ter usado uma gravação antiga; ou, como a Marina refere, teria sido útil usar mais vezes a versão final da grelha de observação, pelo menos em mais um ciclo, para ter uma maior percepção das evoluções realizadas;
- b) A gestão do tempo para todas as tarefas previstas não foi fácil, até porque o recurso à videogravação requer mais tempo. Aqui importa referir que no ano em que se realizou a experiência, leccionava duas turmas de Alemão com 7 horas semanais, uma turma do 12º ano de Área de Projecto de 4 horas semanais, realizava apoio a alunos oriundos de países estrangeiros num total de 4 horas, exercendo ainda a função de Representante da Secção de Formação com assento no Conselho Pedagógico e a função de Delegada da disciplina de Alemão. A legislação só previa uma redução no horário de dois tempos por estagiário, o que, se tivesse sido seguido rigorosamente, impossibilitaria a realização do projecto aqui apresentado;
- c) Foram poucas e pontuais as transferências para a disciplina de Inglês, o que reduz o potencial impacto da experiência;
- d) Embora o tema da autonomia e dos papéis pedagógicos não fosse novidade para os estagiários, que já o haviam abordado no ano anterior na sua formação em metodologia de ensino, é um tema complexo e exigente na sua operacionalização prática, o que implica que o progresso é necessariamente lento; exigiu-se que os estagiários se posicionassem num patamar de desenvolvimento onde os pressupostos didácticos teriam de estar presentes nas suas práticas, com a responsabilidade de verificar até que ponto a situação do ensino e da educação em geral exige um reposicionamento de olhares face a posturas e atitudes dentro da sala de aula, quer dos professores, quer dos alunos. Este ponto foi particularmente complexo, devido a nem sempre ser fácil associar todos os conceitos a exemplos práticos da sala de aula;
- e) A focalização nos papéis pedagógicos, embora directamente relacionada com uma pedagogia para a autonomia, não é suficiente para uma reconstrução significativa de práticas; embora ela tivesse ocorrido, seria necessário mais tempo para que se tornasse mais visível; este problema agudiza-se no actual modelo de formação, no qual o tempo

de leccionação dos estagiários é ainda menor do que era no ano em que esta experiência se realizou.

Para além destes aspectos relativos ao programa de formação, há ainda a referir limitações decorrentes da natureza do estudo, em particular algumas dificuldades na organização e análise da informação recolhida e algumas opções metodológicas que obscurecem aspectos do trabalho, por exemplo: não se ter analisado a interacção em seminário, o que possibilitaria uma melhor avaliação dos processos reflexivos desenvolvidos; não se terem analisado as planificações e actividades didácticas desenvolvidas pelos estagiários, o que permitiria uma maior aproximação às suas práticas; não se ter recolhido e analisado de forma sistemática informação junto dos alunos, o que permitira ampliar a sua voz; e ainda o facto de o estudo evidenciar pouco os aspectos específicos da educação em línguas, neste caso o Alemão, situando-se em dimensões mais transversais da acção pedagógica, o que eleva a sua transferibilidade mas lhe retira alguma especificidade relativamente ao contexto disciplinar em que se desenvolveu. Estas limitações encerram pistas de investigação futura, ou seja, seria importante realizar estudos semelhantes mas com recursos a outros métodos de recolha de dados que permitam confirmar, rever ou expandir os resultados aqui obtidos.

Mesmo assinalando estas limitações, considero que este estudo acaba por ser um contributo útil no campo da supervisão na formação inicial de professores, na medida em que os estagiários se reviram no trabalho que efectuaram e consideraram-no um projecto que lhes permitiu redireccionar o olhar, indo ao encontro do que pretendiam com o seu estágio. Para além de obterem algum conhecimento e experiência profissional, conseguiram aproximar a sua acção a uma orientação que perfilhavam – o desenvolvimento da sua autonomia e da autonomia dos seus alunos.

Do estudo emergem algumas recomendações para a supervisão na formação inicial de professores:

- a) Promoção de uma supervisão de natureza reflexiva e colaborativa, onde as diferenças de estatuto dos participantes são mitigadas por um diálogo autêntico, franco e genuíno, progressivamente mais simétrico, onde todos têm voz e direito de manifestar as suas opiniões, sendo as mesmas respeitadas por todos;

- b) Abertura de espírito, curiosidade e receptividade do supervisor, o qual deve encorajar o desenvolvimento do espírito crítico, mesmo perante opiniões divergentes, encarando esses momentos como aqueles que podem trazer novas visões e contributos para a discussão;
- c) Levantamento inicial das representações dos estagiários sobre pedagogia, supervisão e observação, como ponto de partida para a negociação e reconstrução de conceitos e práticas, idealmente apoiadas em leituras;
- d) Planificação cuidada do trabalho de observação de aulas segundo o ciclo da supervisão clínica, onde o recurso à videogravação pode potenciar a reflexão individual e colectiva sobre a prática, promovendo competências de descrição, interpretação, problematização e reconstrução dessa prática;
- e) Progressão da complexidade e do grau de envolvimento do estagiário nas tarefas de observação com recurso à videogravação, o que neste estudo consistiu em avançar da observação de outros (incluindo a supervisora) para a auto-observação, e da análise guiada por questões pré-definidas para a análise guiada por questões determinadas pelo estagiário;
- f) Necessidade de utilizar este recurso mais do que uma vez, para permitir uma percepção real de evolução dos estagiários ao longo do tempo e superar situações de impacto inicial negativo, como aconteceu no caso da Marina. Por vezes esse impacto não é ultrapassado, por não se ter recorrido a este recurso com mais regularidade (v. Costa, 2007: 160);
- e) Selecção cuidada das grelhas a utilizar para a observação das aulas, as quais devem ser compreendidas e aceites pelos estagiários, que podem ser envolvidos na sua construção. Por outro lado, importa que essas grelhas se focalizem em interesses partilhados, neste caso relativos à (re)definição de papéis pedagógicos no quadro de uma pedagogia para a autonomia; a última versão da grelha utilizada continua a ser um produto inacabado, mas é importante salientar que correspondeu a uma necessidade emergente de “alterar o olhar” sobre os papéis dos professores e alunos em sala de aula, o que dota a observação de uma direcção relativamente à melhoria das práticas.

Por todos os motivos já apresentados e um posicionamento consensual dos estagiários acerca das mais-valias deste estudo, considero que seria desejável projectar algumas

experiências de formação-investigação futuras, não só no âmbito da formação inicial como também no âmbito da formação contínua, potenciando e avaliando o valor formativo da observação de aulas direccionada à promoção de uma pedagogia para a autonomia. Os materiais e estratégias aqui desenvolvidos podem ser usados nesses contextos, não só no campo da educação em línguas mas igualmente noutros, dada a sua transversalidade. Concretamente no contexto supervisoivo, seria importante dar continuidade e reforçar este tipo de projecto formativo: iniciar o ano lectivo com a grelha aqui apresentada como produto final; treinar a observação de aulas com recurso mais sistemático à videogravação, onde o supervisor deverá proceder às mesmas actividades e ser o primeiro a realizá-las; gradualmente, passar para situações de autoscopia com uma boa preparação teórica de suporte; planificar as sequências das aulas videogravadas sempre em grupo, onde todos devem contribuir com sugestões para as aulas de todos, o que evita o enfoque no eu e o desloca para o nós. Seria igualmente relevante estender este tipo de experiência a diferentes áreas disciplinares, se possível na mesma escola, o que permitiria uma generalização de resultados num mesmo contexto sócio-educativo.

Seria importante também que a formação em observação tivesse início antes do estágio, nomeadamente no âmbito de disciplinas de didáctica/ metodologia de ensino, estabelecendo-se pontes entre a formação curricular e a prática pedagógica. A ausência dessas pontes tem efeitos negativos na formação dos professores, cabendo às instituições de ensino superior encontrar estratégias formativas que as potenciem, ou seja, desenvolvendo pedagogias de formação que integrem de forma clara as necessidades dos alunos futuros professores, desenvolvendo desde cedo a sua reflexividade, autodirecção e predisposição para a inovação (v. Barbosa, 2009).

Em jeito de conclusão, espero ter contribuído para uma reflexão em torno de questões que nos preocupam a todos actualmente, nomeadamente relativas aos propósitos da educação escolar e da formação de professores. Situado na supervisão de estagiários em formação inicial, o estudo aborda uma estratégia formativa que, sendo reconhecida por todos como fundamental à melhoria das práticas, tem sido pouco investigada em Portugal. De facto, a observação de aulas é um campo que merece ser mais explorado e estudado, pois oferece inúmeras possibilidades. Contudo, ela pode ser usada com diferentes finalidades, e aqui procurou-se que essas finalidades se inscrevessem numa visão democrática da educação e da formação. Será aqui, talvez, que o contributo deste estudo é mais relevante, reforçando e expandindo a linha de trabalho da equipa de supervisoras de línguas estrangeiras do Instituto de Educação da Universidade do Minho, em

cujo projecto supervisivo este estudo se integrou. Essa linha de trabalho, bem representada no livro de Vieira et al. (2006, recentemente reeditado), tem desbravado alguns caminhos no campo da supervisão e da pedagogia escolar, com os quais me cruzei há muito e que, de alguma forma, tenho procurado também percorrer. Este estudo é um exemplo disso, com todas as limitações que possa ter. No entanto, reconheço que não é fácil percorrê-los.

A verdade é que os momentos que actualmente vivemos são bastante conturbados. Vive-se a pressão política do sucesso escolar a todo o custo, para apresentar taxas de aprovação cada vez mais elevadas; vive-se uma formação inicial cada vez mais distante da prática de leccionação; vive-se um aumento das funções burocráticas dos professores, onde estes sentem que têm cada vez menos tempo para poderem ser professores e planearem atempadamente as suas aulas; vive-se o fenómeno da histeria da avaliação do desempenho docente, que nem sempre tem o aluno no centro das atenções; vive-se um clima cada vez menos colaborativo, onde os professores cada vez mais escondem o que fazem e competem entre si, dificultando a criação de grupos de trabalho onde o espírito de inter-ajuda, solidariedade e partilha seja a tônica de conduta.

Neste cenário, estudos como o que foi realizado, e tantos outros assentes em princípios de acção idênticos, constituem uma espécie de oásis, mas não uma miragem. Mostram que, apesar das adversidades, é possível trabalhar numa outra direcção, mais crítica e emancipatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELMAN, C.; KEMMIS, S. & JENKINS, D. (1980). "Rethinking the case study: notes from the second Cambridge conference. In Simons, H. (ed.). *Towards a science of the singular*. Norwich: CARE, University of East Anglia, pp. 45-61.

ALARCÃO, I. (1996a). "Ser professor reflexivo". In Alarcão, I. (ed.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 171-189.

ALARCÃO, I. (1996b). "Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores". In Alarcão, I. (ed.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 9-39.

ALARCÃO, I. (1997). "Contribuição da didáctica para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino". In Pimenta, S. (ed.). *Didáctica e formação de professores: Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. S. Paulo: Cortez Editora, pp. 159-190.

ALARCÃO, I. (1999). "Um olhar reflexivo sobre a supervisão". *Supervisão na formação: Contributos inovadores. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 256-266.

ALARCÃO, I. (2000). "Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In Alarcão, I. (org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 11-23.

ALARCÃO, I. (2001). "Professor-investigador: Que sentido? Que formação?". In Campos, B. (org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. INAFOP. Porto: Porto Editora, pp. 21-30.

ALARCÃO, I. & SÁ-CHAVES, I. (1994). "Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica". In Tavares, J. (org.). *Para intervir em educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: Edições CIDInE, pp. 201-232.

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina. (2ª ed. Revista e desenvolvida. 1ª ed. 1987).

ALARCÃO, I. & ROLDÃO, M. C. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: CUP.

ALMEIDA, C.; ANDRADE, A. I.; ARAÚJO E SÁ, M. H.; MARTINS, F. & MARQUES, D. (1995). “Do processo de observação à reconstrução da interacção pedagógica: Um projecto de formação de professores de língua estrangeira”. In Alarcão, I. (ed.). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Edições CIDInE, pp. 87-106.

ALVES, J. (1997). “Poder e ética na formação de professores. Um contributo psicanalítico. In Sá-Chaves, I. (org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, pp. 139-160.

AMADO, J.; FREIRE, I.; CARVALHO, E. & ANDRÉ, M. J. (2009). “O lugar da afectividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de professores”. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº 08, pp. 75-86. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A. & Ribeiro, D. (1996). “O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão”. In Alarcão, I. (ed.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 89-122.

B

BALANCHO, M. J. & COELHO, F. (2004). *Motivar os alunos*. Lisboa: Texto Editores.

BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.

BARBOSA, I. (2009). *Reconfigurando a pedagogia na universidade – Uma experiência na formação inicial de professores de língua estrangeira*. (Tese de Doutorado não publicada). Braga: Universidade do Minho.

BARBOT, M. J. & CAMATARRI, G. (2001). *Autonomia e aprendizagem – A Inovação na formação*. Paris: Rés.

BARLETT, L. (1990). "Teacher development through reflective teaching". In RICHARDS, J. & NUNAN, D. (orgs.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 202-214.

BARROSO, M. (1998). *Salas de estudo como medida de apoio educativo – Três estudos de caso*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Lisboa.

BARROSO, M. & SALEMA, M. (1999). "Salas de estudo e auto-regulação da aprendizagem". *Revista de Educação*, vol. VIII, nº 2, pp. 139-161.

BASSEY, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.

BELL, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação – Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.

BENSON, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.

BIZARRO, R. (2004). "Aprender, ensinar, avaliar em F.L.E. (3º ciclo do Ensino Básico): alguns percursos para uma autonomia. In Greenfield, J. (org.). *Ensino das línguas estrangeiras: estratégias prolticas e educativas*, pp. 137-152.

BIZARRO, R. (2006). Autonomia de aprendizagem em francês língua estrangeira – Contributos para a educação no séc. XXI. Porto: Edições UFP.

BOAVIDA, A. & PONTE, J. (2002). “Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas”. In Grupo de Trabalho de Investigação (eds.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, pp. 43-55.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

BROOKS, V. (1996). “Mentoring: The interpersonal dimension”. *Journal of Teacher Development*, nº 5, pp. 5-10.

BROWN, R. & PRESSLEY, M. (1994). “Self-regulated reading and getting meaning from text: The transactional strategies instruction model and its ongoing validation”. In Schunk, D. & Zimmerman, B. (eds.). *Self-regulation of learning and performance*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 155-179.

BRUBACHER, J.; CASE, C. & REAGAN, T. (1994). *Becoming a reflective educator. How to build a culture of inquiry in the schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.

BURNAFORD, G. (2000). “Teachers work: Methods for researching teaching”. In Burnaford, G., Fischer, J. & Hobson, D. (eds.). *Teachers doing research – The power of action through inquiry*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

BURTON, D. & BARTLETT, S. (2005). *Practitioner research for teachers*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Paul Chapman Publishing.

C

CALDERHEAD, J. (1989). “Reflective teaching and teacher education.” *Teaching and Teacher Education*, vol. 5, nº1, pp. 43-51.

CALDERHEAD, J. (1991). "The nature and growth of knowledge in student teaching". *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, nº5, pp. 531-535.

CANÁRIO, R. (1993). "Ensino superior e formação contínua de professores". *Aprender*, nº 15, pp. 11-18.

CANÁRIO, R. (1997). "Formação e mudança no campo da saúde". In Canário, R. (org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 117-146.

CANÁRIO, R. & AFONSO, N. (2002). *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. INAFOP. Cadernos de Formação de Professores. Porto: Porto Editora.

CARDOSO, A.; PEIXOTO, A.; SERRANO, M., & MOREIRA, P. (1996). "O movimento da autonomia do aluno: Estratégias a nível da supervisão". In Alarcão, I. (org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 89-122.

CARR, W. & KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.

COGAN, M. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company.

COHEN, L.; MANION, L. & MORRISON, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge.

CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA.

COSTA, I. (2007). *A auto e a heterosopia como suporte de práticas de formação reflexiva – um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.

DARSIE, M. & Carvalho, A. (1996). "O início da formação do professor reflexivo". *Revista da Faculdade de Educação*, vol. 22, n° 2. São Paulo: Universidade de São Paulo, pp. 90-109.

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professor: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

DAY, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

DENSCOMBE, M. (1998). *The good research guide: For small-scale social research projects*. Buckingham: Open University Press.

DETRY, B. & CARDOSO, A. (1996). *Construção do futuro e construção do conhecimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DeVELLIS, S. (1991). *Scale development – Theory and applications*. London: SAGE Publications.

DEWEY, J. (1933). *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath.

DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.

E

ELLIOT, B. & CALDERHEAD, J. (1994). "Mentoring for teacher development: Possibilities and caveats". In McIntyre, D., Hagger, H. & Wilkin, M. (eds.). *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*. London: Kogan Page, pp. 166-189.

ERAUT, M. (1995). "Schön Shock: a case for reframing reflection-in-action?". *Teachers and teaching: Theory and practice*, vol. 1, n° 1, pp. 9–22.

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, M. T.; ESTEVES, M. & RODRIGUES, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal*. INAFOP. Caderno de Formação de Professores. Porto: Porto Editora.

F

FERNANDES, S. (2004). *Video-Formação: Uma experiência de Videoscopia com Professores Estagiários*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.

FERNANDES, I. S. (2005). *A reflexão escrita na formação crítica de professores estagiários de Inglês – um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.

FIDEL, R. (1992). "The case study method: a case study". In Glazier, L. & Powell, R. (eds.). *Qualitative research in information management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, pp. 37-50.

FIGUEIREDO, F. (2004). *Dinâmicas de funcionamento da área de estudo acompanhado no 2º ciclo do ensino básico – Um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Nova de Lisboa.

FREIRE, P. (2007). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar?*. Porto: Porto Editora

G

GALVÃO, C. (1996). “Estágio pedagógico - Cooperação na formação”. *Revista de Educação*, vol. VI, nº 1, pp. 71-87.

GARCIA, C. (1994). “Investigación sobre formación del profesorado: El conocimiento sobre aprender a enseñar”. In Nieto, L. & Jiménez, V. (coord.). *La Formación del Profesorado de Ciencias y Matemáticas en España y Portugal*. Badajoz: Universidade de Extremadura, pp. 3-35.

GARCIA, C. (1995). “A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor”. In Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote-IIE, pp.51-76

GARCIA, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

GARCIA, T. & PINTRICH, P. (1994). “Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies”. In Schunk, D. & Zimmerman, B. (eds). *Self-regulation of learning and performance*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 127-153.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

GLASER, B. & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory – Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

GLASERSFELD, E. (1995). *Construtivismo radical*. Lisboa: Instituto Piaget.

GLICKMAN, C. (1990). *Supervision of instruction – a development approach*. Boston: Allyn and Bacon.

GÓMEZ, A. (1995). “O pensamento prático do professor”. In Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote-IIE, pp.95-114

GÓMEZ, G.; FLORES, J. & JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

GONÇALVES, A. (2008). "Educar para transformar: reflexão em torno de um percurso formativo". *Cadernos de Estudo*, nº 7. Porto: ESE de Paula Frassinetti, pp. 71-77.

GRAHAM, S. & HARRIS, K. (1994). "The role and development of self-regulation in the writing process". In Schunk, D. & Zimmerman, B. (eds). *Self-regulation of learning and performance*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 203-228.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1988). "Naturalistic and rationalistic enquiry". In Keesee, J. (ed.). *Educational research, methodology and measurement. An international handbook*. Oxford: Pergamon Press.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1994). "Competing paradigms in qualitative research". In Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, pp. 105-117.

H

HAMMERSLEY, M. & GOMM, R. (2000). "Introduction". In Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. (eds.). *Case study method*. London: SAGE Publications, pp. 1-16.

HANDAL, G. & LAUVÅS, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in action*. Milton Keynes: Open University Press.

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Amadora: McGraw-Hill.

HEAD, K. & TAYLOR, P. (1997). *Readings in teacher development*. Oxford: Heinemann.

HOLEC, H. (1988). *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application*. Strasbourg: Council of Europe.

INFANTE, M. J.; SILVA, M. S. & ALARCÃO, I. (1996). "Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva". In Alarcão, I. (org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 151-169.

JESUS, M. H. (1995). "As perguntas dos alunos como meio auxiliar de ensino/aprendizagem: contributos para uma prática auto-reflexiva." In Alarcão, I. (ed.). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Edições CIDInE, pp. 125-133.

JESUS, S. (1995). "Análise da motivação para a profissão docente segundo o modelo da discrepância motivacional. Um estudo preliminar". *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 8, nº 1, pp. 163-180.

JESUS, S. & ABREU, M. (1994). "Projecto profissional e expectativas de realização dos professores. Um estudo exploratório". *Inovação*, nº 7, pp. 215-221.

JIMÉNEZ RAYA, M.; LAMB, T. & VIEIRA, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa. Para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Projecto EUROPAL. Dublin: Authentik Language Learning Resources.

KELCHTERMANS, G. (2009). "O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores". In Flores, M. A. & Veiga Simão, A. M. (orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedago, pp. 61-98.

KEMMIS, S. (1985). "Action research and the politics of reflection". In Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (orgs.). *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page, pp. 139-163.

KINCHELOE, J. (2003). *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. London & New York: Routledge Falmer.

KORTHAGEN, M. & WUBBLES, T. (2001). "Characteristics of reflective teachers". In Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbles, T. (eds.). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 131-148.

L

LARIN, G. (1994). "La vidéoscopie et la formation pratique des enseignants: De l'alternative à la nécessité". *EducaTechnologiques : Les Multimédias Pédagogiques*, vol. 1, n°3. Disponível em: www.fse.ulaval.ca/fac/ten/reveduc/html/vol1/no3/video.html.

LEITÃO, A. (2009). *A Construção da profissionalidade na formação inicial de professores do 1º CEB. O caso de um grupo de professores estagiários da ESEC*. (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

LITTLE, J. (1990). "The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations". *Teachers Collage Record*, vol. 91, n° 4, pp. 509-536. Disponível em: <http://www.tcrecord.org>.

LITTLE, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definition, issues and problems*. Dublin: Authentik.

LÓPEZ, J. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza: Un estudio de caso*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

LOUGHRAN, J. (2009). "A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino". In Flores, M. A. & Veiga Simão, A. M. (orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de*

professores: Contextos e perspectivas. Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 17-37.

M

MACARO, E. (1997). *Target language, Collaborative learning and autonomy*. Bristol: British Library.

MARCELO, C. (1995). "A formação de professores". In Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote – IIE, pp. 53-76.

MARQUES, I. (2003). *O discurso da supervisão na formação reflexiva de professores estagiários*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.

MARTIN, D. (1997). "Mentoring in one's own classroom: An exploratory study of contexts". *Teaching and Teacher Education*, vol. 13, nº 2, pp. 183-197.

McCOMBS, B. (2001). "Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view". In Zimmerman, B. & Schunk, D. (eds). *Self-regulated learning and academic achievement*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 67-123.

McGRATH, I. (2001). "Teacher autonomy". In Sinclair, B., McGrath, I. & Lamb, T. (eds.). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London: Longman, pp. 100-110.

MERRIAM, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

MERTENS, D. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. London: SAGE Publications.

MORAIS, M. (1993). "A reflexão-acção na formação de professores". *Aprender*, nº 15, 27-30.

MOREIRA, M. A. & ALARCÃO, I. (1997). "A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos". In Sá-Chaves, I. (org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, pp. 119-138.

MOREIRA, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

MOREIRA, M. A. (2004). "O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia". *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente*. Braga, Universidade do Minho, pp. 133-141.

MOREIRA, M. A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês: Processos de (co-)construção de conhecimento profissional*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.

MOREIRA, M. A.; PAIVA, M.; VIEIRA, F.; BARBOSA, I. & FERNANDES, I. S. (2006). "A investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências de um projecto de supervisão.". In Vieira, F., Moreira, M.A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S. (autoras). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 45-76.

MUNBY, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: CUP.

N

NOLAN, J. & FRANCIS, P. (1982). "Changing perspectives in curriculum and instruction". In Glickman, C. (ed.). *Supervision in transition*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 44 – 60.

NÓVOA, A. (1993). "Nota de apresentação". In Zeichner, K. (autor). *A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

NÓVOA, A. (1995a). "Formação de professores e profissão docente". In Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote – IIE, pp. 13-33.

NÓVOA, A. (1995b). "Nota de abertura". In Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote – IIE, pp. 9-12.

O

OLIVEIRA, L. (1992). "O clima e o diálogo na supervisão de professores". *CIDInE*, nº 5, pp. 13-22.

OLIVEIRA, L. (1997). "A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua". In Sá-Chaves, I. (org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, pp. 91-106.

OLIVEIRA, L. (1999). "A autonomia dos alunos na aprendizagem da língua estrangeira". *Revista Educação & Comunicação - ESECS*, Janeiro, pp. 61-73.

OLIVEIRA, M. L. (2000). "O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar". In Alarcão, I. (org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1997). "Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadoras de infância". *Inovação*, nº 10, pp. 89-109.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002). *A supervisão na formação de professores. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

OXFORD, R. (1990). *Language learning strategies*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.

P

PAIVA, M. (2005). *A observação colaborativa na formação reflexiva de professores estagiários de Inglês – um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.

PAIVA, M.; BARBOSA, I. & Fernandes, I. S. (2006). “Observação colaborativa, discurso superviso e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio”. In Vieira, F.; Moreira, M. A.; Barbosa, I.; Paiva, M. & Fernandes, I. S. (autoras). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 77-108.

PAIXÃO, M. F. (1995). “Práticas pedagógicas em ciências da natureza e formação de professores para os desafios da reforma curricular”. In Alarcão, I. (ed.). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Edições CIDInE, pp. 33-51.

PEIXOTO, E. (2001). “Aprendizagem, raciocínio metacognitivo e auto-regulação em contexto escolar: Princípios de uma teoria emergente”. In Detry, B. & Simas, F. (coords). *Educação, cognição e desenvolvimento*. Lisboa: Edinova, pp. 55-96.

PÉREZ, A. (1992). *Currículo: Teoria e prática*. Porto: Porto Editora.

PÉREZ-GOMEZ, A. (1995). “O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo”. In Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote – IIE, pp. 93-114.

PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.

PINTO, A. (2001). “Memória, cognição e educação: Implicações mútuas”. In Detry, B. & Simas, F. (coords). *Educação, cognição e desenvolvimento*. Lisboa: Edinova, pp. 17-54.

PONTE, J. (1994). “O estudo de caso na investigação em educação matemática.” *Revista Quadrante*, vol. 3, nº 1. Lisboa: APM, pp. 3-18.

PONTE, J. (2002). "Investigar a nossa própria prática". GTI (orgs). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, pp. 5-28.

PRAT, À. & IZQUIERDO, M. (2000). "Función del texto escrito en la construcción de conocimientos y en el desarrollo de habilidades". In Jorba, J.; Gómez, I. & Prat, À. (eds.). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: ICE Universitat Autònoma de Barcelona – Editorial Síntesis, pp. 73-112.

PRESSLEY, M.; EL-DINARY, P.; WHARTON-McDONALD, R. & BROWN, R. (1998). "Transactional instruction of comprehension strategies in the elementary grades". In Schunk, D. & Zimmerman, B. (eds). *Self-regulated learning – From teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press, pp. 42-56.

PROSTIC, M (2007). *A relação pedagógica*. Coimbra: Padrões Culturais.

PUNCH, K. (1998). *Introduction to social research: Quantitative & qualitative approaches*. London: SAGE Publications.

Q, R

RALHA-SIMÕES, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: Edições CIDInE.

RAMANI, E. (1987). "Theorizing from the classroom". *ELT Journal*, vol. 41, nº 1, pp. 3-11.

RASCO, A. (1999). "La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos". In Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. & Angulo Rasco, J. (eds.). *Desarrollo profesional del docente. Políticas, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal, pp. 553-598.

RIBEIRO, A. (1993). *Formar professores: Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto.

RIBEIRO, D. (2000). "A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente." In Alarcão, I. (org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 87-95.

RICHARDS, J. & LOCKHART, C. (1997). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: CUP.

RODRIGUES, M. (2001). *Formação inicial de professores. Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.

ROLDÃO, M. C. (2005). "Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: Que triangulação?". In Alonso, L. & Roldão, M. C. (coords.). *Ser professor do 1.º ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Almedina, pp. 13-25.

ROLDÃO, M. C. (2007a). "Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva". *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa: ME/DGRHE, pp. 40-49.

ROLDÃO, M. C. (2007b). "Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores". *Noesis*, nº 71. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC, pp. 24-29. (CAP. 4)

ROSÁRIO, P. (1997). "Facilitar a aprendizagem através do ensinar a pensar". *Revista de Psicopedagogia, Educação e Cultura*, vol.1, nº 2, pp.237-249.

S

SÁ-CHAVES, I. (1996). "Supervisão pedagógica e formação de professores: A distância entre alfa e ómega". *Revista de Educação*, vol. VI, nº1, pp.37-42.

SÁ-CHAVES, I. (1997). "A formação de professores numa perspectiva ecológica. que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso na Universidade de Aveiro." In Sá-Chaves, I. (org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora, pp. 107-117.

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. Estudos Temáticos 1*. Aveiro: Universidade de Aveiro, UIDTFF.

SÁ-CHAVES, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian.

SÁ-CHAVES, I. & AMARAL, M. J. (2000). "Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário". In Alarcão, I. (org.). *Escola reflexiva e supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 79-85.

SADALLA, A. M. & LAROCCA, P. (2004). "Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. *Educação e Pesquisa*, vol. 30, nº 3, pp. 419-433.

SALEMA, M. (1997). *Ensinar e aprender a pensar*. Lisboa: Texto Editora.

SCHOLZ, R. & TIETJE, O. (2002). *Embedded case study methods: Integrating quantitative and qualitative knowledge*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. Aldershop Hants: Avebury.

SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

SCHÖN, D. (1995). "Formar professores como profissionais reflexivos". In Nóvoa, A. (coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 77-91.

SCHÖN, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Editora ARTMED.

SCHUNK, D. (1994). "Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings". In Schunk, D. & Zimmerman, B. (eds). *Self-regulation of learning and performance*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 75-99.

SCHUNK, D. (2001). "Social cognitive theory and self-regulated learning". In Zimmerman, B. & Schunk, D. (eds). *Self-regulated learning and academic achievement*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 125-151.

SHULMAN, L. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, vol. 57, nº1, pp. 1-22.

SHULMAN, L. (1988). "The dangers of dichotomous thinking in education". In Grimmett, P. & Erickson, J. (eds). *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College Press, pp. 31-39.

SHULMAN, L. (1992). "Toward a pedagogy of cases". In Shulman, H. J. (ed.). *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College, Columbia University, pp. 1-30.

SHULMAN, L. (1993). "Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conceptions of teaching". In Mesa, L. & Jeremias, J. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo, pp. 53-69.

SILVA, A. (1992). *Novo dicionário compacto da língua portuguesa*, vol. IV. Editorial Confluência, pp. 177-178.

SIMÕES, C. & RALHA-SIMÕES, H. (1997). "Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional." In Sá-Chaves, I. (org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, pp. 37-57.

SIMÕES, A. (2006). *Planificações. Texto de apoio*. Disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/folhalcino/formar/outros/planifica.htm>.

SMITH, L. (1990). "Ethics in qualitative field research: an individual perspective". In Eisner, E. & Peshkin, A. (eds.). *Qualitative inquiry in education – the continuing debate*. New York: Teachers College Press, Columbia University, pp. 258-266.

SMITH, R., & ARDLE, G. (1994). "The impersonation wisdom". In McIntyre, D., Hagger, H. & Wilkin, M. (eds.). *Mentoring: perspectives on school-based teacher education*. London: Kogan Page, pp. 103-116.

SMYTH, G. (1989). "Developing and sustaining critical reflection in teacher education". *Journal of Teacher Education*, vol. 40, n° 2, pp. 2-9.

SMYTH, J. (1992). "Teachers work and the politics of reflection". *American Education Research Journal*, vol. 29, n. 2, pp. 267-300.

SOARES, I. (1995). "Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento". In Alarcão, I. (ed.). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Edições CIDInE, pp. 135-147.

SOLTIS, J. (1989). "The ethics of qualitative research". In Eisner, E. & Peshkin, A. (eds.). *Qualitative inquiry in education – the continuing debate*. New York: Teachers College Press, Columbia University, pp. 247-257.

STENHOUSE, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman Educational.

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata Ed.

STOER, S. (2001). "Desocultando o voo das andorinhas: educação inter/ multicultural crítica como movimento social". In Stoer, S., Cortezão, L. & Correia, J. (orgs.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 245-275.

SULLIVAN, S. & GLANZ, J. (2000). *Supervision that improves teaching – strategies and techniques*. London: Corwin Press.

T

TAVARES, J. (1997). “A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico”. In Sá-Chaves, I. (org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora, pp. 59-73.

TRINDADE, V. (2007). *Práticas de formação*. Lisboa: Universidade Aberta.

U, V

VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy, and authenticity*. New York: Longman.

VAN MANEN, M. (1995). “On the epistemology of reflective practice”. *Teachers and teaching: theory and practice*, vol. 1, nº 1, pp. 33-49.

VIEIRA, F. (1992). “A relação investigador-professor no contexto da investigação educacional”. *Cadernos CIDInE. Supervisão e formação de professores*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional, pp. 23-31.

VIEIRA, F. (1993a). *Supervisão - Uma prática reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

VIEIRA, F. (1993b). “Observação e supervisão de professores”. In Sequeira, F. (org.). *Dimensões da educação em língua estrangeira*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

VIEIRA, F. (1994). “Alunos autónomos e professores reflexivos”. In Tavares, J. (ed.). *Para intervir em educação - contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional, pp. 331-339.

VIEIRA, F. (1995a). "A autonomia na aprendizagem das línguas". In *Ciências da educação: Investigação e acção. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol. I. Porto: SPCE, pp. 235-243.

VIEIRA, F. (1995b). "Pedagogia para a autonomia: implicações discursivas e análise da interacção." In Alarcão, I. (ed.). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Edições CIDInE, pp. 53-68.

VIEIRA, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira – Uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

VIEIRA, F. (1999). "A investigação-acção na formação reflexiva de professores para o desenvolvimento da autonomia dos alunos: alguns dilemas". In Vieira, F., Branco, G., Marques, I., Silva, J. & Moreira, M. A. (orgs.). "Investigação, formação e ensino". *Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/ Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação da Universidade do Minho, pp. 523-532.

VIEIRA, F. (2000a). "Das representações e práticas de aprendizagem dos alunos à (re)conceptualização das (teorias) práticas dos professores". In Araújo e Sá, M. H. (org.). *Investigação em didáctica e formação de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 91-117.

VIEIRA, F. (2000b). "Eu sei, tu sabes, nós sabemos? A negociação do saber na aula de língua estrangeira". *Intercompreensão. Revista de didáctica das línguas*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, pp. 23-39.

VIEIRA, F. (2000c). "Pedagogia e autonomia". In Veiga, M. & Magalhães, J. (orgs.). *Prof. Dr. José Ribeiro Dias - HOMENAGEM*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, pp. 693-708.

VIEIRA, F. (2006). "Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica". In Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S. (autoras). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 15-44.

VIEIRA, F. (2009a). "Novas concepções e práticas a desenvolver em contextos de formação em supervisão". *Conferência apresentada no II Congresso Internacional CIDInE – Novos contextos de formação, pesquisa e mediação*. Vila Nova de Gaia. Disponível em: <http://www.cidine.pt.vu/>

VIEIRA, F. (2009b). "Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica". *Educação Social*, vol. 29, nº 105. Campinas, pp. 197-217. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

VILLAS-BOAS, M. A. (1991). "A supervisão clínica na formação de professores". *Actas do Congresso Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 627-631.

WISEU, F. (2008). *A formação do professor de Matemática, apoiada por um dispositivo de interacção virtual no estágio pedagógico*. (Dissertação de Doutoramento não publicada). Lisboa: Universidade de Lisboa.

W

WAITE, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: notes on its language and culture*. London: The Falmer Press.

WAJNRYB, R. (1998). *Classroom observation tasks – a resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

WALKER, R. (1993). "The conduct of educational case studies: ethics, theory and procedures". In Hammersley, M. (ed.). *Controversies in classroom research*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 163-195.

WALLACE, M. (1991). *Training foreign language teacher - a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

WENDEN, A. (1998). *Learner strategies for learner autonomy*. Great Britain: Prentice Hall.

WRAGG, E. (1994). *An introduction to classroom observation*. London: Routledge.

X, Y

YIN, R. (1994). *Case study research – Design and methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Z

ZEICHNER, K. (1983). "Alternative paradigms of teacher education". *Journal of Teacher Education*, vol. 34, nº3, pp. 3-9.

ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA.

ZEICHNER, K. (1995). "Novos caminhos para o *Praticum*: uma perspectiva para os anos 90". In Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 115-138.

ZEICHNER, K. & TABACHNIK, B. (1991). "Reflections on reflective teaching". In Tabachnick, B. & Zeichner, K. (eds.). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. New York: Falmer Press, 1-21.

ZEICHNER, K. & LISTON, D. (1987). "Teaching student teachers to reflect". *Harvard Educational Review*, vol. 7, nº 1, pp. 23-48.

ZEICHNER, K. & LISTON, D. (1996). *Reflective teaching. An introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

ZIMMERMAN, B. (1994). "Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education". In Schunk, D. & Zimmerman, B. (eds). *Self-regulation of learning and performance*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-21.

ZIMMERMAN, B. (2001). "Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis". In Zimmerman, B. & Schunk, D. (eds). *Self-regulated learning and academic achievement*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-37.

ANEXOS

ANEXO 1

Concepções de Supervisão e Pedagogia Ano Lectivo: 2007/ 2008

Nome: _____ Data: ____/____/200__

A. Complete as frases seguintes:

1. A supervisão é...
2. As principais funções do supervisor são...
3. As principais funções do(a) aluno(a) estagiário(a) no processo de supervisão são...
4. A relação entre o supervisor e o(a) aluno(a) estagiário(a) deve ser...
5. O papel do supervisor na avaliação do(a) aluno(a) estagiário(a) é...
6. O papel do(a) aluno(a) estagiário(a) na sua avaliação é...

B. Concorda com as seguintes afirmações?

(3=Muito; 2=Pouco; 1=Nada; ?= Não sei)

	3	2	1	?
1. O supervisor sabe sempre mais				
2. O supervisor é uma espécie de professor				
3. As aulas do supervisor devem ser aulas modelo				
4. Os olhos do supervisor são olhos de avaliador				
5. O supervisor nunca diz tudo o que pensa				
6. O supervisor tem por obrigação ajudar o(a) aluno(a) estagiário(a)				
7. O(A) aluno(a) estagiário(a) deve seguir fielmente as orientações do supervisor				
8. Observar aulas é essencial ao desenvolvimento profissional do(a) aluno(a) estagiário(a)				
9. Ser observado é essencial ao desenvolvimento profissional do(a) aluno(a) estagiário(a)				

Adaptado de Vieira (1993: 62)

C. Que professor(a) queres ser?

Como tua supervisora, e no início do ano escolar, gostaria de poder identificar algumas concepções subjacentes à tua prática pedagógica, em especial, os motivos pelos quais queres ser professor(a), como concebes o teu papel enquanto professor(a) de língua e os princípios pedagógicos que orientam a tua acção.

Regista-os em resposta às perguntas que te são colocadas.

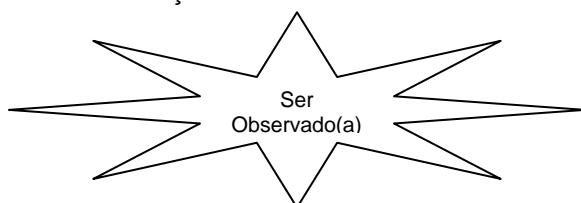
9. Por que queres ser professor(a)?
10. Como caracterizas o teu papel como professor(a) de língua?
11. Que princípios pedagógicos defendes/ rejeitas com especial convicção?
12. Regista uma máxima que resuma a essência da tua postura profissional.

Moreira & Vieira. (2006). *Projectos de reflexão-acção no âmbito do estágio integrado. Materiais de apoio*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

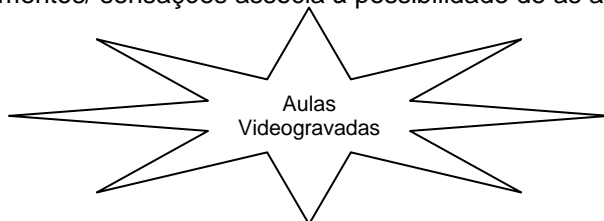
OBSERVAR, SER OBSERVADO E A AUTOSCOPIA

A. Ser Observado(a) e aulas videogravadas:

1. Que sentimentos/ sensações associa à ideia de ser observado/a?



2. Que sentimentos/ sensações associa à possibilidade de as aulas serem videogravadas?



B. Indique qual o seu grau de concordância com as seguintes afirmações, usando a escala apresentada:

CT: Concordo Totalmente C: Concordo D: Discordo DT: Discordo Totalmente ?: Não tenho opinião formada

	CT	C	D	DT	?
1. O principal objectivo da observação é avaliar o(a) aluno(a) estagiário(a) (=AE).					
2. A opinião do supervisor acerca das aulas observadas é a opinião que, de facto, importa.					
3. A subjectividade da observação torna-a injusta.					
4. É impossível chegar a consensos acerca da interpretação de uma aula.					
5. A hetero-avaliação enriquece o processo de observação de aulas.					
6. O uso de grelhas de observação limita as suas possibilidades.					
7. A observação de aulas serve, principalmente, para o AE se auto-avaliar.					
8. É impossível observar uma aula na sua totalidade.					
9. Os alunos são os principais observadores do AE.					
10. A observação de aulas pelo supervisor constitui uma “ameaça” para o AE.					
11. A videogravação de aulas é uma técnica com elevado potencial auto-formativo.					
12. O recurso à videogravação de aulas aumenta a objectividade da observação.					
13. A videogravação restringe a observação a observação da aula ao que fica registado na câmara.					
14. A videogravação é um instrumento de poder nas mãos do supervisor.					
15. A autoscopia significa expor-se ao olhar do outro.					
16. A autoscopia obriga o próprio a fazer um julgamento sobre si.					
17. A autoscopia permite que o AE analise detalhadamente a própria aula.					
18. A autoscopia complementa o papel do supervisor, mas não o substitui no processo supervísio.					

FICHA DE OBSERVAÇÃO
Tarefas de Ensino para a Autonomia na Aprendizagem

Professor/a: _____ Data: _____ Observador/a: _____

Escala:

NO – Característica não observada

1 – Verifica-se uma ocorrência mínima da característica em causa

2 – Verifica-se uma ocorrência média da característica em causa

3 – Verifica-se uma ocorrência elevada da característica em causa

Ocorrência	Parâmetros	Observações
NO 1 2 3	1. Os alunos reagem bem às tarefas propostas (demonstram atenção, interesse e empenhamento na sua realização)	
NO 1 2 3	2. Os alunos compreendem as tarefas propostas, ao nível da forma da sua realização (de acordo com as instruções dadas)	
NO 1 2 3	3. Os alunos compreendem as tarefas propostas, ao nível da sua finalidade pedagógica	
NO 1 2 3	4. A actividade motiva o aluno para a sua realização	
NO 1 2 3	5. A actividade promove uma aprendizagem colaborativa entre os alunos	
NO 1 2 3	6. A actividade promove troca de impressões/ informação/ ideias com o professor	
NO 1 2 3	7. A actividade permite que o aluno tome iniciativas ou decisões	
NO 1 2 3	8. A actividade envolve o aluno na auto-regulação da sua aprendizagem	
NO 1 2 3	9. O professor orienta as tarefas de forma a conciliar os seus objectivos com as direcções traçadas pelas intervenções dos alunos	
NO 1 2 3	10. O professor reage aos alunos de forma positiva (escuta com atenção, comenta, encoraja, reforça, ...)	
NO 1 2 3	11. O professor encoraja uma postura reflexiva e pro-activa dos alunos face ao saber linguístico.	
NO 1 2 3	12. O professor encoraja uma postura reflexiva e pro-activa dos alunos face ao seu processo de aprendizagem	
NO 1 2 3	13. O professor encoraja o desenvolvimento de atitudes de cooperação e inter-ajuda	

(Greilha elaborada a partir da *Greilha de Negociação para a Autonomia*, da autoria de Flávia Vieira, 1998, adaptada por Maria Alfredo Moreira, in Cadernos 1 do GT-PA, pág. 85, 1999 e da *Ficha de Observação de Tarefas de Ensino/Aprendizagem da Língua Estrangeira*, de Paula Ferreira e Maria Alfredo Moreira, in Cadernos 2 do GT-PA, pág. 93, 2001.

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE TAREFAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA ((Paula Ferreira e Maria Alfredo Moreira))		
Professor/a: _____ Escala: _____ X - Parâmetro não observado ✓ - Parâmetro observado	Data: _____ Observador/a: _____	
Parâmetros	Ocorrência	Passos da tarefa / Observações
1. O enfoque da actividade é o desenvolvimento da competência de comunicação	X ✓	
2. O enfoque da actividade é o desenvolvimento da competência de aprendizagem	X ✓	
3. A actividade visa a reflexão (sobre a língua/sobre o processo de a aprender)	X ✓	
4. A actividade visa a prática (da língua/ do processo de a aprender)	X ✓	
5. A finalidade pedagógica da actividade é explícita para o aluno	X ✓	
6. A forma de realização da actividade é explícita para o aluno	X ✓	
7. A actividade é "autêntica" do ponto de vista da comunicação e/ou da aprendizagem	X ✓	
8. A actividade motiva o aluno para a sua realização	X ✓	
9. A actividade promove uma aprendizagem colaborativa entre alunos	X ✓	
10. A actividade promove a troca de impressões/ informação/ ideias com o professor	X ✓	
11. A actividade permite que o aluno tome iniciativas ou decisões	X ✓	
12. A actividade envolve o aluno na auto-avaliação da sua aprendizagem	X ✓	
Tarefa: _____		

PLANNING AND EVALUATING A LEARNER DEVELOPMENT ACTIVITY

GUIDING QUESTIONS

The following questions aim at helping teachers plan and/ or evaluate a Learner Development Activity (LDA), i.e. any activity that seeks to develop learning competence (willingness and ability to learn = readiness to manage learning). Sections A-C refer to general characteristics of the LDA; Section D focusses on the learners' roles in accomplishing it; Section E is a self-regulation checklist for the teacher who seeks to develop a pedagogy for autonomy.

A. TRANSPARENCY/ EXPLICITNESS

- WHAT What aspects of the learning competence are involved in the LDA?
- WHAT FOR What are the LDA aims/ purposes?
- WHY What is the rationale of the LDA?
- HOW What tasks increase the learners' willingness and ability to learn?
- How explicit are the answers to the above questions in the learning material? Are there strategies to compensate for lack of explicitness?

B. INTEGRATION

- Is the development of learning competence articulated with the development of communicative competence, i.e. does the LDA comprise both learner training and language training as integrated purposes?
- In case the LDA solely focusses on the learning competence, what strategies are used to increase the learners' perception of the relevance of the activity in terms of language improvement?

C. APPROPRIATENESS TO CONTEXT/ MEANINGFULNESS

Does the LDA...

- require a diagnosis of the learners' readiness to accomplish it?
 - Does it respond to the learners' characteristics, interests and needs?
 - Does it build on the learners' previous knowledge and experience?
- provide authentic and useful learning experiences?
- involve competences that can be transferred to other learning situations?
- promote progress in the learners' learning competence?

D. LEARNER ROLES TOWARDS SELF-DIRECTION

LDAs may involve learners in a variety of roles. Each LDA should have a particular focus. The questions below may help you to determine it.

REFLECTION

- **Does the LDA allow the learners *to develop language awareness*?**
 - ☐ Formal properties of language
 - ☐ Pragmatic properties of language
 - ☐ Sociocultural aspects
- **Does the LDA allow the learners *to develop learning awareness*?**
 - ☐ Sense of agency (self-control, self-esteem, self-confidence)
 - ☐ Attitudes, representations, beliefs
 - ☐ Preferences and styles
 - ☐ Aims and priorities
 - ☐ Strategies (cognitive, metacognitive, strategic, socio-affective)
 - ☐ Tasks (focus, purpose, rationale, demands)
 - ☐ Instructional/ didactic process (objectives, activities, materials, evaluation, roles,...)

EXPERIMENTATION

- **Does the LDA allow the learners *to experience learning strategies*?**
 - ☐ Discover and try out learning strategies in class
 - ☐ Use learning strategies outside class
 - ☐ Explore (pedagogical/ non-pedagogical) resource materials

REGULATION

- **Does the LDA allow the learners *to regulate learning experiences*?**
 - ☐ Monitor/ evaluate attitudes, representations, beliefs
 - ☐ Monitor/ evaluate strategic knowledge and ability
 - ☐ Assess learning outcomes and progress
 - ☐ Identify learning problems or needs
 - ☐ Set learning goals
 - ☐ Plan their learning
 - ☐ Evaluate the instructional/ didactic process

NEGOTIATION

- **Does the LDA allow the learners *to co-construct learning experiences*?**
 - ☐ Work in collaboration with peers
 - ☐ Work in collaboration with the teacher
 - ☐ Take the initiative, choose and decide

E. TEACHER ROLES TOWARDS LEARNER SELF-DIRECTION

The following questions may help teachers become more aware of their readiness and roles in developing a pedagogy for autonomy. Although the ideal answer to the questions is YES, no teacher is an ideal teacher. In this sense, the checklist should be understood as a self-development instrument rather than an assessment tool. You may select or add questions which are more appropriate/ relevant in your own professional situation.

AM I WILLING TO... ? AM I ABLE TO...?

- ☐ Understand what is involved in language education and its role in school curricula
- ☐ Understand the theory and practice of a pedagogy for autonomy (assumptions and principles; methodological approaches; research studies)
- ☐ See teaching as an inquiry-oriented, exploratory profession as situations are often unique, uncertain and problematic
- ☐ Challenge routines, conventions and traditions (be subversive if necessary)
- ☐ Share my personal theories and practices with peers
- ☐ Encourage the learners to be critical towards social and educational values and practices, and involve them in finding common solutions which seem appropriate (though not necessarily ideal)
- ☐ Share responsibilities and decisions with the learners
- ☐ Share my pedagogical beliefs with the learners
- ☐ Accept the fact that the learners may not share my own expectations, opinions or beliefs, and that it is not always easy or even desirable to reach a single conclusion or point of view
- ☐ Articulate the personal dimensions of learning (individual expectations, needs and interests) with the social/ interactive nature of the classroom culture
- ☐ Foster interaction where everyone has the right to speak and to contribute towards the co-construction of meanings
- ☐ Collect learner data so as to understand learning processes and their evolution (eg. through observation, questionnaires, diaries, interviews, checklists, etc.)
- ☐ Analyse learner data to find relevant cues to improve teaching and learning
- ☐ Find ways to take learning competence into account when assessing the learners (eg. through self-assessment)

Guião de Apoio à Reflexão Individual Sobre o Processo Formativo – Alemão

Ano Lectivo: 2007/08 (1º período)

Nome:	Data:
--------------	--------------

O período de férias que se avizinha é sempre muito propício à reflexão... Lanço-te, com este pequeno guia, um desafio! Para uma percepção mais clara do teu progresso ao longo deste 1º período de formação, gostaria que reflectisses sobre alguns aspectos da supervisão na disciplina de Alemão.

Por favor, reenvia a resposta por E-mail até ao dia 04 de Janeiro.

1. Relativamente às actividades abaixo apresentadas, assinala o grau de relevância que assumiram para ti e justifica a tua percepção no espaço correspondente.

- √ – Actividade relevante para a minha formação
- ? – Actividade pouco relevante para a minha formação
- X – Actividade nada relevante para a minha formação

	Leitura/ explicitação do Projecto de Doutoramento da supervisora da Escola.
	Justificação:
	Preenchimento e discussão dos questionários iniciais sobre Supervisão e Observação de aulas.
	Justificação:
	Leitura de textos teóricos de apoio (Síntese do QECR, Formação inicial de professores, Capítulos 1 e 7 de Vieira e tal. 2006 – No Caleidoscópio da Supervisão).
	Justificação:
	Discussão da FAPPE (ficha de avaliação)
	Justificação:
	Actividades sobre um plano de aula de uma ex-estagiária: análise dos objectivos de Munby e da tipologia de papéis pedagógicos; aplicação dos objectivos e tipologia ao plano.
	Justificação:
	Actividades sobre uma aula videogravada da supervisora: definição dos papéis pedagógicos no plano; visionamento com aplicação de uma grelha de observação e confronto de perspectivas antes/após visionamento.
	Justificação:
	Observação de aulas e análise/ experimentação de grelhas de observação
	Justificação:

	Reflexões escritas (portefólio)
	Justificação:
	Elaboração do Plano de Reflexão/ Acção do núcleo de estágio em articulação com o projecto de investigação da supervisora.
	Justificação:
	Outros aspectos relevantes...

2. Como caracterizarias o ambiente de trabalho no núcleo de estágio (estagiários e supervisora)?

3. Como caracterizarias a relação pedagógica da supervisora e estagiários com os alunos de ambas as turmas?

4. Sabendo que iremos proceder à videogravação das vossas aulas, como encaras essa tarefa? Por exemplo, que expectativas e receios sentes?

5. Até ao momento, sentes que o projecto de investigação da tua supervisora de Alemão está a ter alguma interferência negativa na tua formação? Justifica.

Obrigada pela colaboração!

FICHA DE OBSERVAÇÃO

PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA: PAPEIS DO ALUNO E DO PROFESSOR¹

Professor/a: _____ Data: _____ Observador/a: _____

Registo de ocorrência: S: Sim N: Não ? : Incerteza sobre a ocorrência

Ocorrência	Papéis do aluno	Observações
S N ? S N ?	<p>Reflexão (Promoção da reflexão sobre a LE e o processo de aprendizagem)</p> <p>1. O aluno reflecte sobre a LE: aspectos formais /pragmáticos /sócio-culturais _____</p> <p>2. O aluno reflecte sobre o processo de aprender (v. Papéis relativos à Regulação)</p> <p>Experimentação (Promoção da experimentação de estratégias de aprendizagem)</p> <p>3. O aluno descobre e experimenta estratégias: na aula / fora da aula _____</p> <p>4. O aluno explora recursos/ situações: pedagógicos / não-pedagógicos _____</p> <p>Regulação (Promoção da regulação de experiências de aprendizagem)</p> <p>5. O aluno monitoriza atitudes, representações, crenças.</p> <p>6. O aluno monitoriza conhecimento e capacidade estratégicos.</p> <p>7. O aluno avalia resultados e progressos da aprendizagem.</p> <p>8. O aluno identifica problemas e necessidades de aprendizagem.</p> <p>9. O aluno define objectivos e planos de aprendizagem.</p> <p>10. O aluno avalia o processo didáctico.</p> <p>Negociação (Promoção da co-construção de experiências de aprendizagem)</p> <p>11. O aluno colabora com os colegas: em pares /em grupos /na turma _____</p> <p>12. O aluno colabora com o professor.</p> <p>13. O aluno toma iniciativas, realiza escolhas e toma decisões.</p>	
Ocorrência	Papéis do professor	Observações
S N ? S N ? S N ? S N ? S N ? S N ? S N ?	<p>O professor...</p> <p>1. Encoraja os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educacionais</p> <p>2. Envolve os alunos na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)</p> <p>3. Partilha teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos</p> <p>4. Articula a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interactiva da cultura da sala de aula</p> <p>5. Promove a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos</p> <p>6. Recolhe informação dos/alunos os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por ex., através do diálogo, da observação, de questionários, entrevistas, listas de verificação, etc.)</p> <p>7. Analisa com os alunos a informação recolhida com o objectivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem</p>	

¹ Instrumento baseado na proposta de Vieira, 1999 (elaborada com a colaboração dos alunos do Mestrado em Educação – Supervisão Pedagógica em Ensino do Inglês, UIM)

Guião de Apoio à Pós-Observação das Aulas do 2º ciclo (Janeiro 2008)

Aula da: Joana Gomes

Data: 22 de Janeiro de 2008

1. Actividade inicial do puzzle	a) como reagiram os alunos à actividade? b) qual o papel que se esperava dos alunos e qual foi o papel que efectivamente tiveram? c) na tua opinião, o que é que a prof. poderia ter feito para que os alunos aderissem mais à actividade proposta?
2. Registo no quadro das vantagens e desvantagens em viver sózinho	a) qual o papel do professor nesta actividade? E do aluno? b) que aproveitamento foi feito do feedback dado pelo aluno? c) foi possível ao aluno partilhar a sua opinião? Se sim, de que forma? d) o professor encorajou o aluno a partilhar as suas vivências, partilhando as suas opiniões? e) se for essa a tua opinião, o que poderia ter sido feito para melhorar a dimensão pessoal da aprendizagem e respectiva interactividade na sala de aula?
3. Exercício de preenchimento de espaços (Ex.3)	a) que tipo de instrução foi dada pela professora? b) em que momento o aluno foi levado a reflectir sobre o processo de aprender a aprender? c) neste ponto foi possível ao aluno experimentar estratégias diferentes na aula e explorar algum recurso? d) até que ponto foi possível ao aluno confrontar-se com os seus problemas e arranjar estratégias para os superar? e) neste passo o aluno corrigiu o ex. num acetato. Em que medida foi o aluno que tomou iniciativa sobre a forma de correcção do exercício? f) outras sugestões...
4. Momento em que surge a palavra „Zivildienst“	a) até que ponto, a professora conhecia esta realidade cultural alemã? b) este momento foi aproveitado para enriquecer os alunos de conhecimentos de índole cultural, estipulando uma ponte com a realidade de outros países e com Portugal? c) outras sugestões...
5. (Agora escolhe tu um momento)	a) ... b) ...

Desta aula aponto como pontes fortes os seguintes:

Como aspectos menos conseguidos destaco:

1. Acham que a grelha de observação ajudou a compreender melhor os papéis? De que forma? E o recurso à videogravação?
2. Que melhorias poderão ser feitas no futuro ao nível dos papéis na sala de aula?
3. Acham que a metodologia de trabalho que adoptámos ao longo do ciclo funcionou bem?
4. Têm alguma sugestão de melhoria?

O(A) Professor(a):

Data: ____/01/2008

Guião de Apoio à Pós-Observação das Aulas do 2º ciclo (Janeiro 2008)

Aula do: Luís Azevedo

Data: 23 de Janeiro de 2008

1. Correção no acetato feita pelos alunos (actividades domésticas)	a) qual o papel do aluno e do prof. nesta actividade? b) o que era pretendido com esta correcção? c) que tipo de ambiente se gerou na sala de aula? d) como analisas os reforços positivos dados pela aluna aos seus colegas? e) porque é que o prof. sentiu necessidade em intervir algumas vezes neste momento de correcção? Seria necessário? f) qual a atenção do prof. aos alunos? Dá exemplos! g) sugestões...
2. Questão que o prof. coloca aos alunos, sobre a importância da escrita	a) qual o motivo que levou o prof. a colocar esta questão aos alunos? b) de acordo com a resposta obtida, os alunos têm, ou não, noção da forma como aprendem e para quê? c) quais os papéis dos alunos e do prof. e qual a importância, ou não, de verbalizar estes momentos? d) sugestões...
3. Exercício em que alunos dizem o que gostam, e não gostam de fazer	a) foram dados espaço e tempo aos alunos para expressarem as suas opiniões e trazerem as suas vivências pessoais para dentro da sala? b) neste momento, qual os papéis dos alunos e prof.? c) analisa a estratégia de correcção utilizada (mímica). Que impacto teve nos alunos e no ambiente da sala de aula? Quais os papéis do prof. e dos alunos? d) sugestões...
4. Apresentação das duas actividades para alunos escolherem na produção final	a) qual a importância deste momento para a efectiva realização da tarefa final da aula? b) quais os papéis do prof. e alunos neste momento? c) que vantagens, ou desvantagens, trazem este tipo de situações para o desenrolar da aula? d) sugestões...
5. (Agora escolhe tu um momento)	a) ... b) ...

Desta aula aponto como pontos fortes os seguintes:

Como aspectos menos conseguidos destaco:

1. Acham que a grelha de observação ajudou a compreender melhor os papéis? De que forma? E o recurso à videogravação?
2. Que melhorias poderão ser feitas no futuro ao nível dos papéis na sala de aula?
3. Acham que a metodologia de trabalho que adoptámos ao longo do ciclo funcionou bem?
4. Têm alguma sugestão de melhoria?

O(A) Professor(a): _____

Data: ____/01/2008

Guião de Apoio à Pós-Observação das Aulas do 2º ciclo (Janeiro 2008)
--

Aula da: Marina Ferreira

Data: 24 de Janeiro de 2008

1. Utilização do powerpoint para treino expressão oral	a) quais os papéis dos alunos e prof. neste momento? b) qual o objectivo principal desta estratégia? Funcionou bem? O que poderia ter sido feito para o objectivo principal ser bem atingido? c) sugestões...
2. Momento de correcção das questões sobre texto audio	a) que tipo de correcção esteve presente neste momento? b) quais os papéis dos alunos e do prof.? c) que tipo de correcção estava prevista pela professora? d) sugestões...
3. Questões colocadas aos alunos para eles explicarem as regras dos sons sibilantes (tabela do quadro)	a) qual o papel da prof e dos alunos neste momento? b) para que serviu a organização do quadro e as cores dos cartões? c) sugestões...
4. Questão colocada aos alunos, após sublinharem os 3 sons no texto	a) qual o papel da prof. e dos alunos? b) qual a necessidade da prof. colocar esta questão? c) qual o envolvimento dos alunos nestes momentos em que são questionados? d) sugestões...
5. Treino oral e em pares da leitura do diálogo	a) qual o papel dos alunos e da prof.? b) qual o ambiente pedagógico vivido na sala de aula? c) analisar a circulação da prof. pela sala? Como se movimentou e porquê? d) sugestões...
6. (Agora escolhe tu um momento)	a) ... b) ...

Desta aula aponto como pontes fortes os seguintes:

Como aspectos menos conseguidos destaco:

1. Acham que a grelha de observação ajudou a compreender melhor os papéis? De que forma? E o recurso à videogravação?
2. Que melhorias poderão ser feitas no futuro ao nível dos papéis na sala de aula?
3. Acham que a metodologia de trabalho que adoptámos ao longo do ciclo funcionou bem?
4. Têm alguma sugestão de melhoria?

O(A) Professor(a):

Data: ____/01/2008

Ficha de Reflexão sobre as aulas Ano Lectivo 2007/2008	
Nome da(o) Aluna(o): _____	Nº: _____ Turma: _____

Registo de ocorrência: S: Sim N: Não ?: Não sei

Datas das Aulas				Nesta aula tive a oportunidade de...
/	/	/	/	
				1. reflectir sobre aspectos da língua alemã
				2. experimentar estratégias para aprender a língua alemã
				3. explorar recursos (materiais) de aprendizagem
				4. identificar problemas ou necessidades de aprendizagem
				5. identificar resultados ou progressos de aprendizagem
				6. definir ideias ou planos para a aprendizagem futura
				7. colaborar com os colegas (trabalhos de pares, grupos, e.o.)
				8. tomar iniciativas, expressar opiniões, realizar escolhas
				9. aprender ao meu ritmo pessoal
				10. desenvolver o meu espírito crítico
				11. ...

Comentários e/ou sugestões:

Guião de Apoio à Reflexão Individual Sobre o Processo Formativo – Alemão

Ano Lectivo: 2007/08 (2º período)

2º Ciclo

Nome:	Data: / /2008
--------------	----------------------

Por favor, reenvia a resposta por E-mail até ao dia 11 de Fevereiro de 2008.

1. Relativamente às actividades abaixo apresentadas, assinala o grau de relevância que assumiram para ti e justifica a tua percepção no espaço correspondente.

- √ – Actividade relevante para a minha formação
- ? – Actividade pouco relevante para a minha formação
- X – Actividade nada relevante para a minha formação

	Planificação da aula, tendo em conta os papéis pedagógicos do aluno e do professor.
	Justificação:
	Observação da aula com recurso a grelha de observação sobre papéis pedagógicos.
	Justificação:
	Confronto da observação das aulas sem recurso e com recurso à videogravação.
	Justificação:
	Vantagens e desvantagens da videogravação (confronto com concepções iniciais)
	Justificação:
	Actividades sobre um plano de aula: análise dos objectivos de Munby e da tipologia de papéis pedagógicos; aplicação dos objectivos e tipologia ao plano.
	Justificação:
	Actividades sobre aulas videogravadas: definição dos papéis pedagógicos no plano; visionamento com aplicação de uma grelha de observação e confronto de perspectivas antes/após visionamento sem/ com recurso à videogravação e sem/ com a presença da supervisora.
	Justificação:
	Observação de aulas e análise/ experimentação de grelhas de observação
	Justificação:
	Recurso a um guião para orientar momento de pós-observação com excertos de videogravação e sem a presença da supervisora.
	Justificação:

	Outros aspectos relevantes...

2. Como caracterizarias o ambiente de trabalho no núcleo de estágio (estagiários e supervisora)?

--

3. Como caracterizarias a tua relação pedagógica com os alunos de ambas as turmas?

--

4. Das expectativas e receios iniciais apresentados relativamente à videogravação, em que medida esta experiência foi útil, ou não, para aproximar as tuas representações sobre o ensino à realidade?

--

5. Até ao momento, sentes que o projecto de investigação da tua supervisora de Alemão está a ter alguma interferência negativa na tua formação? Justifica.

--

Obrigada pela colaboração!

FICHA DE PRÉ- E PÓS- OBSERVAÇÃO PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA: PAPÉIS DO ALUNO E DO PROFESSOR												
Turma:		Registos de ocorrência:										
Data:		Pré-observação: X : está previsto										
		Pós-observação: S:Sim N: Não ? : Incerteza sobre a ocorrência										
		Passos da aula										
Papéis do aluno												
Reflexão (Promoção da reflexão sobre a LE e o processo de aprendizagem)												
1. O aluno reflecte sobre a LE: aspectos formais __/pragmáticos __/socioculturais __												
2. O aluno reflecte sobre o processo de aprender (v. Papéis relativos à Regulação)												
Experimentação (Promoção da experimentação de estratégias de aprendizagem)												
3. O aluno descobre e experimenta estratégias: na aula __/fora da aula __												
4. O aluno explora recursos/ situações: pedagógicos __/ não-pedagógicos __												
Regulação (Promoção da regulação de experiências de aprendizagem)												
5. O aluno monitoriza atitudes, representações, crenças.												
6. O aluno monitoriza conhecimento e capacidade estratégicos.												
7. O aluno avalia resultados e progressos da aprendizagem.												
8. O aluno identifica problemas e necessidades de aprendizagem.												
9. O aluno define objectivos e planos de aprendizagem.												
10. O aluno avalia o processo didáctico.												
Negociação (Promoção da co-construção de experiências de aprendizagem)												
11. O aluno colabora com os colegas: em pares __/em grupos __/na turma __												
12. O aluno colabora com o professor.												
13. O aluno toma iniciativas, realiza escolhas e toma decisões.												
Papéis do professor												
O professor...												
1. Encoraja os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos												
2. Envolve os alunos na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)												
3. Partilha teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos												
4. Articula a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interactiva da cultura da sala de aula												
5. Promove a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos												
6. Recolhe informação dos/sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por ex., através do diálogo, da observação, de questionários, entrevistas, listas de verificação, etc.)												
7. Analisa com os alunos a informação recolhida com o objectivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem												

Fonte: FICHA DE OBSERVAÇÃO, PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA: PAPÉIS DO ALUNO E DO PROFESSOR

Guião de apoio à Pós-Observação das Aulas do 3º ciclo (Abril 2008)

Aula da: Joana Gomes

Data: 22 de Abril de 2008

1. Alunos dizem o que sabem acerca das componentes de um currículo	a) os alunos estavam a par desta realidade? b) qual o aproveitamento do feedback dado pelos alunos? c) os alunos participaram activamente nesta discussão ou mantiveram-se apenas atentos sem dar muitos contributos? Foram encorajados a participar? d) qual o papel dos alunos e da professora?
Comentários:	
2. Puzzle de um currículo	a) para que serviu esta actividade? b) os alunos aderiram à actividade ou poderia ter sido feito algo mais motivador? c) quais os papéis dos alunos e da professora? d) foi possível aos alunos experimentar estratégias novas, para assim se confrontarem com os seus problemas e tentar superá-los?
Comentários:	
3. Análise de um currículo	a) de que forma foi explorado o currículo apresentado pela professora? b) o que poderia ter sido feito para uma melhor exploração do currículo? c) a tarefa prevista para esse momento ("Gespräch") não foi realizada. Teria sido muito importante realizá-la? Porquê?
Comentários:	
4. Realização de dois currículos	a) porque foi esta actividade importante para os alunos? b) como reagiram os alunos quando souberam que tinham de escrever o segundo currículo? c) a opinião/reacção deles manteve-se aquando a realização da tarefa?
Comentários:	

Guião de Apoio à Pós-Observação das Aulas do 3º ciclo (Abril 2008)

Aula do: Luís Azevedo

Data: 23 de Abril de 2008

1. Diferentes fases do exercício realizado pelos alunos com recortes de acetato.	a) houve introdução ao exercício? qual? b) o primeiro passo foi perguntar aos alunos os constituintes duma carta de candidatura porquê? c) houve problematização da turma em relação à correcção da sequência feita pelos colegas, porquê? d) a forma de correcção do exercício foi ou não benéfica para os alunos? e) sugestões...
Comentários:	
2. Salientar frases-chave de uma carta de candidatura	a) porque aconteceu esta chamada de atenção? b) foi pertinente salientar estas frases? c) que vantagens traz a introdução deste género de informação tipo, para os alunos? d) o que poderia ter sido mais produtivo? e) sugestões...
Comentários:	
3. Pergunta: "Qual vai ser a actividade final?"	a) que género de abordagem foi feita pelo professor? b) a utilização da língua materna foi apropriada? c) a resposta dos alunos foi perspicaz? d) como poderia o raciocínio deles ter sido melhor explorado? e) sugestões...
Comentários:	
4. Utilização dos dicionários na interpretação da folha de novo vocabulário.	a) a instrução foi clara e simples? b) retirar alguns dicionários foi ou não correcto? c) qual o papel dos alunos? d) que vantagens, ou desvantagens, trazem este tipo de estratégias para o desenrolar da aula? e) Foi ou não pertinente questionar os alunos sobre a utilização dos dicionários? f) sugestões...
Comentários:	

Guião de Apoio à Pós-Observação das Aulas do 3º ciclo (Abril 2008)

Aula da: Marina Ferreira

Data: 24 de Abril de 2008

1. Passo 2: organização do que se deve ou não fazer numa entrevista de emprego.	d. Qual o objectivo deste passo? Foi atingido? e. Os alunos aderiram à tarefa? f. Papéis
Comentários:	
2. Duas perguntas aos alunos : A: Como vamos construir/preparar a nossa própria entrevista? (00:24:40)	e. Porquê colocar esta pergunta aos alunos? f. As respostas dos alunos são acertadas? g. Para que serviu? h. Papéis
Comentários:	
B: Porque treinamos a “Ausprache”? (00:26:35)	e. Porquê colocar esta pergunta aos alunos? f. As respostas dos alunos são acertadas? g. Para que serviu? h. Papéis
Comentários:	
3. Qual o passo mais importante e trabalhoso da aula?	d. Qual foi esse passo? e. Para que serviu? f. Papéis
Comentários:	

Guião de Apoio à Reflexão Individual Sobre o Processo Formativo – Alemão

Ano Lectivo: 2007/08 (3º período)

3º Ciclo de Observações e Apreciação Global da Experiência

Nome:	Data:
--------------	--------------

Por favor, reenvia a resposta por E-mail até ao dia 1 de Julho de 2008.

A. 3º Ciclo de Observações

1. Quanto às actividades abaixo apresentadas, relativas ao 3º ciclo de observações, assinala o grau de relevância que assumiram para ti e justifica a tua percepção no espaço correspondente.

- √ – Actividade relevante para a minha formação
- ? – Actividade pouco relevante para a minha formação
- X – Actividade nada relevante para a minha formação

	Elaboração e discussão prévia dos planos das aulas tendo em conta a grelha de observação sobre papéis pedagógicos.
	Justificação:
	Uso da grelha de observação sobre papéis pedagógicos no momento da observação das aulas e na reflexão prévia ao seminário de pós-observação.
	Justificação:
	Realização do guião de pós-observação pelos alunos estagiários, como base da análise das aulas por eles leccionadas.
	Justificação:
	Divisão da pós-observação em 3 momentos: a. Análise global; b. Análise com recurso ao vídeo e guião, com a supervisora; c. Análise final, com a supervisora.
	Justificação:
	Recolha de opinião dos alunos sobre as aulas observadas.
	Justificação:
	Reflexões escritas (portefólio) a propósito das aulas.
	Justificação:

	Outros aspectos relevantes...
--	-------------------------------

2. Como caracterizarias o ambiente de trabalho ao longo deste ciclo de observações?

--

3. Que aprendizagens realizaste ao longo do ciclo?

--

4. Em relação à metodologia de trabalho seguida neste ciclo, tens mais alguma observação ou sugestão a fazer?

--

B. Apreciação Global da Experiência

Agora que o projecto implementado ao longo deste ano lectivo terminou, gostaria que fizesses uma apreciação global da tua experiência, respondendo às questões abaixo colocadas.

1. Em que medida foi este projecto importante para a consciencialização dos papéis pedagógicos nas tuas aulas? Que evolução e dificuldades sentiste?

--

2. Em que medida foi este projecto importante para a redefinição dos papéis pedagógicos nas tuas aulas? Que evolução e dificuldades sentiste?

--

3. Como caracterizarias o teu papel no processo de observação de aulas ao longo do ano? Houve mudanças? Se sim, quais e a que se deveram? Se não, porquê?

--

4. Como caracterizarias o meu papel enquanto supervisora no processo de observação de aulas ao longo do ano? Houve mudanças? Se sim, quais e a que se deveram? Se não, porquê?

--

5. Em que medida é que a transferência de algumas actividades do projecto para a disciplina de Inglês foi proveitosa?

6. Qual é a tua opinião acerca da utilidade e aplicabilidade da versão final da grelha de observação sobre papéis pedagógicos? Recomendarias o seu uso a outros supervisores e estagiários no futuro? Justifica.

7. Se pudéssemos voltar atrás, e tendo em consideração todo o trabalho envolvido neste projecto, o que mudarias/ achas que poderia ter sido diferente?

8. Utiliza este espaço para outras observações/ comentários acerca do projecto desenvolvido.

Obrigada pela colaboração!

Reflexão da reunião de 13 de Setembro de 2007 – Joana (Fase Preparatória)

Nesta reunião foi sobretudo abordado o tema “Supervisão Pedagógica”. Quero começar por dizer que já nas disciplinas de Metodologia do Ensino nunca fiz grandes reflexões e que nunca fui pessoa de escrever muito, nem de expressar o que penso ou sinto por escrito. Há quem tenha começado em adolescente a escrever diários, mas eu nem isso. Mas espero conseguir melhorar essa capacidade agora com o estágio, porque sei que vale a pena parar para reflectir sobre certos assuntos.

Quanto à reunião em si, já quase no final a Cláudia disse que não nos via com grandes problemas de enfrentar a turma. Falo disso já, pois da reunião deve ter sido o que me deixou mais pensativa, uma vez que quanto mais perto de ter contacto com os alunos estou, mais receio tenho de os enfrentar. Começo a pensar muito nisso, mas de forma negativa. Ou seja, penso em questões como: “Será que me vou sair bem?”, “Será que vou conseguir dar a aula de forma a que eles me entendam?”, “E se não tenho jeito para lhe explicar as coisas de forma correcta?”, “E se bloqueio em frente a eles?”. No fundo sei que isso é nervosismo face à primeira experiência. Mas lá que tenho receio disso tenho... Como nunca dei aulas, penso que essas questões sejam normais nesta fase.

Outro aspecto que gostaria de focar tem a ver com a supervisão, aspecto este mais falado ao longo da reunião. De uma forma geral do que foi dito, penso que a supervisão só poderá trazer coisas positivas na nossa formação profissional, pois do lado do professor não temos a mesma perspectiva de quem está do lado dos alunos. O facto de as aulas serem gravadas é um pouco assustador e sou capaz de ficar um pouco constrangida quando for filmada. No entanto, sei que isso pode ser benéfico, uma vez que uma coisa é dizerem-nos que fizemos certas coisas de certas maneiras e outra coisa é sermos confrontados com imagens. Além do mais, a visualização da realidade tem um impacto muito mais forte do que a simples verbalização da mesma. Penso também que todo este processo vai ser muito trabalhoso e talvez cansativo, mas sei que isso dará frutos para o futuro e será meio (senão todo) caminho andado para obtermos o sucesso na nossa profissão.

Quanto ao papel do supervisor, considero este fundamental no processo, visto ser uma pessoa experiente e que, em princípio, saberá o que faz. É importante para nós estagiários termos alguém que nos guie nesta fase inicial, uma vez que embora conheçamos o mundo da escola, não deixa de ser um mundo novo, pois agora encontramo-

nos no lado oposto ao que estamos acostumados. Penso fundamental supervisor e estagiários terem uma relação de confiança e serem directos e sinceros uns com os outros. É claro que ao início ainda não estamos tão receptivos quanto isso, mas penso ser normal, uma vez que ainda não nos conhecemos bem. Além disso, o facto de ser o supervisor quem nos avalia também nos pode deixar um pouco reticentes quanto a forma de falar com ele. Mas penso que acima de tudo devemos ver o supervisor como um amigo, como alguém que está lá para nos ajudar, para dissipar todas as nossas dúvidas, e não como avaliador.

Finalmente, por enquanto não tenho aspectos negativos a apontar, apenas o facto da reunião ter sido longa, uma vez que se chega a uma certa altura e perde-se a capacidade de concentração. Pelo menos falo por mim, porque com certeza houve aspectos aos quais não tomei tanta atenção, uma vez que uma pessoa acaba por se dispersar.

**Reflexão sobre alguns aspectos
do guião de reflexão do 1º ciclo
09-01-2008**

Nesta reflexão centrar-me-ei em três aspectos acerca do 1º ciclo do projecto. Aspectos esses mais preocupantes até agora e que são: as leituras de textos de apoio; o gosto pela escrita e o receio da videogravação.

Relativamente ao primeiro ponto, não li a grande maioria dos textos de apoio. Isso deveu-se em grande parte ao facto de não ter o hábito de ler. Não sou daquelas pessoas que tem sempre um livro na mesinha de cabeceira. Além disso, um outro factor que também pesou foi o tempo. Embora soubesse que devia ler esses textos, deixava essa tarefa sempre para último. Mas já vamos em Janeiro e esses textos deveriam ter sido lidos em Setembro... Penso que vou ter que fazer um esforço para os ler, pois após esta reunião tomei consciência de como são importantes para a nossa formação inicial enquanto professores. Não é só a prática que conta, mas a teoria também tem um papel fundamental. Se calhar até encontrarei lá algumas respostas às minhas falhas e/ou receios (tais como reforço positivo que deveria dar aos alunos e o facto de não conseguir “puxar” por uma turma mais calada).

Quanto ao gosto pela escrita, no meu caso o que se passa é mais o contrário, ou seja a aversão pela escrita. Ainda estou um pouco relutante ao facto de escrever aquilo que penso, pois para mim não é fácil passar pensamentos para o papel. Já quando era mais nova não achava piada a escrever um diário como todas as minhas amigas faziam. Mas o tempo passa e as pessoas mudam. Hoje em dia até sinto alguma pena por não o ter feito, pois assim poderia reviver situações passadas e relembrar os bons e maus momentos por que já passei. Por esse mesmo motivo vou tentar escrever reflexões mais regularmente. Tenho a certeza que não vou querer esquecer o meu ano de estágio. Afinal é a iniciação do meu percurso profissional e, por isso, uma parte crucial da minha vida. No entanto, sei que vai ser um pouco difícil para mim conseguir concretizar isso, mas sem esforço não se consegue (quase) nada. Mas o meu grande problema é ter tendência para descrever mais as situações do que reflectir sobre elas. Eu penso nas coisas... mas quando escrevo parece que os pensamentos não querem sair. Não me perguntem porquê, pois isso é um “fenómeno” que não consigo descrever. Mas talvez se deva ao facto de serem coisas muito pessoais (uma vez que não é com qualquer pessoa que falo daquilo que penso e sinto) e de

ser uma pessoa mais prática e impulsiva. Já me perguntaram o que faço num curso de letras quando não gosto de ler nem de escrever. Penso que isso foi uma opção mal tomada quando passei para o 10º ano. Mas não é por isso que deixo de gostar do que faço. Pelo contrário, sempre quis ser professora, a disciplina é que não era a mesma... Mas isso não é tema de pensamento para esta reflexão.

Por fim, quanto ao receio da videogravação, penso que isso é mais nervosismo face a uma situação nova. Também estava nervosa quando dei a primeira aula e acabou por correr bem. Por isso, penso que não é uma câmara que vai mudar isso. Só tenho de fazer de conta que a câmara não está lá e dar a minha aula normalmente. Mas falar é fácil e só saberei como vou reagir quando chegar o dia de videogravar a aula. Não me vale a pena estar a fazer especulações enquanto não passar pela situação, uma vez que posso estar à espera de uma coisa e ser outra completamente diferente.

Concluindo, o que tenho a fazer é um esforço para ler e, sobretudo, escrever mais. Da videogravação penso que não vale a pena pensar mais sobre isso até passar pela experiência. Não vale a pena fazer “um bicho-de-sete-cabeças” de uma coisa que muito provavelmente não vais custar nada. O mais problemático poderá ser o impacto com a própria imagem, mas isso só traz benefícios para uma melhor percepção do que fazemos.

Reflexão individual da Joana, após 1ª aula videogravada (2º ciclo)

Di.	Ind.	Frase
I	1.1.	Chegou o momento da tão receada aula videogravada.
I	1.2.	Quando entrei na sala de aula e vi a câmara fiquei um pouco nervosa, pois era um elemento estranho na sala de aula.
I	1.2.	Mas esse nervosismo passou passados alguns minutos, uma vez que acabei por me esquecer que a câmara estava lá.
II	2.2.	Penso que isso tem a ver com o posicionamento da mesma, uma vez que eu estava a maior parte do tempo de costas para ela.
I	1.2.	Além disso, os próprios alunos reagiram muito bem à presença da câmara, não fazendo nada fora do normal nem reagindo de forma diferente das outras aulas em que não existe nenhuma câmara.
III	3.1.	Quanto à aula em si, penso que correu mais ou menos bem, mas podia ter corrido melhor não fosse o meu entrave linguístico me atrapalhar um pouco.
IV	4.1.	Senti bastante dificuldade em me expressar em alemão e sei que tenho de fazer melhorias a esse nível, pois após esta aula fiquei muito preocupada com esse factor.
II	2.1.	Já me tinha apercebido de algumas lacunas na língua por minha parte, mas foi nesta aula que mais senti, pois na parte em que registava no quadro as vantagens e desvantagens de viver sozinho cingi-me aquilo que já tinha escrito em casa e escrevia as ideias dos alunos, mas com as ideias que eu tinha pensado em casa.
II	2.1.	Ou seja, poderia ter usado outras palavras, mas preferi não o fazer, pois tinha a certeza que aquilo que tinha escrito em casa estava certo e não queria dar erros no quadro.
II	2.1.	Fora esse entrave linguístico penso que a aula até decorreu bem.
II	2.1.	Ajudou o facto de ter um texto áudio, pois assim não precisava de falar tanto.
II	2.1.	Os alunos aderiram muito bem às actividades, nomeadamente à actividade inicial de construir um puzzle para assim chegar ao tema da aula.
II	2.1.	Houve aqui negociação, pois os alunos colaboraram uns com os outros, e houve também experimentação, uma vez que os alunos exploraram recursos pedagógicos.
I	1.2.	Posto isto, foi pedido aos alunos as vantagens e desvantagens de viver sozinho.
II	2.1.	Houve aqui negociação, pois os alunos colaboraram com a professora.
II	2.1.	Além disso a professora envolveu os alunos na procura de soluções adequadas, para assim chegarem a acordo sobre o que escrever no quadro e tentou promover a comunicação, onde todos tinham o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos.
III	3.1.	Penso que esta actividade podia ter corrido melhor, uma vez que os alunos poderiam ter dado mais contributo.
III	3.1.	Eles participaram, mas penso que podiam ter participado mais.
III	3.1.	Mas também tenho a noção que a culpa não é somente deles.
III	3.1.	Eu própria deveria ter “puxado” mais por eles para partilharem as suas vivências e podia tê-los questionado mais.
III	3.1.	Supostamente era uma actividade para falar e acabou por ser mais uma actividade de escrita.
III	3.1.	Poderia ter sido muito mais interactivo, mesmo que para tal os alunos falassem apenas português.
III	3.1.	Mas sei que o maior problema nesta fase foi o meu problema linguístico, uma vez

		que eu “gaguejava” muito e as palavras certas não me saíam.
III	3.1.	No entanto, poderia ter recorrido um pouco mais ao português, para assim tentar fazer com que fosse algo mais interactivo.
I	1.2.	A actividade que se seguiu foi a audição de um texto.
II	2.1.	Penso que esta fase da aula correu bem, à excepção do momento em que surgiu a palavra “Zivildienst”, uma vez que os alunos perguntaram o significado da palavra e eu não soube dar uma explicação correcta sobre isso.
III	3.1.	Devia ter-me informado sobre essa realidade e enriquecer um pouco a cultura dos alunos.
III	3.1.	Poderia, portanto, ter havido aqui reflexão sobre aspectos sócio-culturais.
I	1.2.	Quanto à parte final da aula, foi pedido aos alunos para escreverem um texto sobre a sua opinião de viver sozinho.
II	2.1.	Nesta fase houve regulação, pois os alunos monitorizaram as suas crenças e houve também negociação, pois os alunos, embora com algumas perguntas-guia, podiam tomar iniciativas e estavam livres para escrever o que quisessem.
II	2.2.	Concluindo, penso que o facto de haver uma câmara na sala de aula não condicionou de forma alguma a aula e a minha performance.
II	2.2.	Pelo contrário, só trará vantagens, uma vez que com o visionamento da aula vai ser possível fazer melhorias, pois o impacto com a nossa própria imagem terá um impacto muito mais forte do que quando nos dizem que fizemos determinada coisa.
IV	4.1.	Por isso, penso que nas próximas aulas videogravadas já não vou estar nervosa por ter uma câmara presente, pois já passei pela experiência e agora sei que não há motivos para preocupação.

Respostas ao guião de apoio à pós-observação da aula da Joana – 2º ciclo

DI.	Ind.	Actividade: Pergunta/Resposta
		1. Actividade inicial do puzzle
II	2.1.	a) como reagiram os alunos à actividade? Os alunos reagiram bem à actividade, pois participaram e pareceram gostar do que estavam a fazer.
II	2.1.	b) qual o papel que se esperava dos alunos e qual foi o papel que efectivamente tiveram? O papel que se esperava era de negociador e penso que isso foi alcançado, pois houve colaboração entre os alunos.
II	2.1.	Além disso houve também experimentação, uma vez que os alunos exploraram recursos pedagógicos.
III	3.1.	c) na tua opinião, o que é que a prof. poderia ter feito para que os alunos aderissem mais à actividade proposta? A professora poderia ter arranjado imagens mais atractivas e que direccionassem mais directamente para o tema.
		2. Registo no quadro das vantagens e desvantagens em viver sózinho
II	2.1.	a) qual o papel do professor nesta actividade? E do aluno? O papel da professora era de organizadora e o dos alunos de negociador, uma vez que colaboravam com a professora.
II	2.1.	b) que aproveitamento foi feito do feedback dado pelo aluno? No meu ponto de vista, foi aproveitado o feedback dado pelos alunos, que não foi muito.
I	1.2.	Como eles não diziam muita coisa, fui escrevendo no quadro aquilo que já tinha pensado em casa.
II	2.1.	c) foi possível ao aluno partilhar a sua opinião? Se sim, de que forma? Foi possível, pois a professora ia fazendo algumas perguntas, embora um pouco condicionada por aquilo que já tinha pensado em casa escrever.
II	2.1.	Mas penso que os alunos não partilharam muito a opinião deles, pois não falaram muito.
III	3.1.	d) o professor encorajou o aluno a partilhar as suas vivências, partilhando as suas opiniões? A professora poderia ter “puxado” mais pelos alunos para partilhar as suas vivências, pois isso não aconteceu.
III	3.1.	e) se for essa a tua opinião, o que poderia ter sido feito para melhorar a dimensão pessoal da aprendizagem e respectiva interactividade na sala de aula? A professora poderia ter questionado mais os alunos e não se guiar apenas por aquilo que trazia escrito de casa.
I	1.2.	Era uma actividade para falar e acabou por ser mais uma actividade de escrita.
III	3.1.	Poderia ter sido muito mais interactivo, mesmo que para tal os alunos falassem apenas português.
		3. Exercício de preenchimento de espaços (Ex.3)
II	2.1.	a) que tipo de instrução foi dada pela professora? Foi uma instrução muito directiva, muito “mandona”.
II	2.1.	b) em que momento o aluno foi levado a reflectir sobre o processo de aprender a aprender? Penso que isso não aconteceu.
		c) neste ponto foi possível ao aluno experimentar estratégias diferentes na aula e explorar algum recurso?

II	2.1.	Não, uma vez que preencher espaços de um texto áudio não é nada de novo para eles.
II	2.1.	d) até que ponto foi possível ao aluno confrontar-se com os seus problemas e arranjar estratégias para os superar? Penso que isso também não aconteceu, uma vez que a professora foi fazendo a correcção ao longo do texto, não deixando muito espaço aos alunos para verem os seus problemas.
II	2.1.	e) neste passo o aluno corrigiu o ex. num acetato. Em que medida foi o aluno que tomou iniciativa sobre a forma de correcção do exercício? Não foram os alunos que tomaram a iniciativa, pois era a professora que escolhia quem ia escrever as palavras aos acetatos.
I	1.2.	Normalmente era quem respondia oralmente que ia ao acetato.
III	3.1.	f) outras sugestões... A professora podia ter dado melhores instruções e fazer mais pausas no texto áudio.
		4. Momento em que surge a palavra „Zivildienst“
I	1.2.	a) até que ponto, a professora conhecia esta realidade cultural alemã? Não conhecia, fazendo confusão com outra coisa.
II	2.1.	b) este momento foi aproveitado para enriquecer os alunos de conhecimentos de índole cultural, estipulando uma ponte com a realidade de outros países e com Portugal? Não.
III	3.1.	c) outras sugestões... Podia ter aproveitado isso para falar de cidadania.
III	3.1.	Para tal deveria ter preparado algo em casa e informar-me sobre o assunto.
II	2.1.	Desta aula aponto como pontes fortes os seguintes: A empatia criada pela professora com os alunos e a adesão deles às actividades.
III	3.1.	Como aspectos menos conseguidos destaco: O entrave linguístico sentido pela professora, pois isso acabou por condicionar a sua performance.

Respostas ao guião de apoio à avaliação final do 2º ciclo - Joana

Di.	Ind.	Respostas
II	2.1.	Planificação da aula, tendo em conta os papéis pedagógicos do aluno e do professor. Justificação: foi importante para ajudar a uma melhor compreensão dos papéis, pois quando vamos para a aula já temos a noção de quais os papéis dos alunos e do professor nas diferentes actividades.
II	2.2.	Observação da aula com recurso a grelha de observação sobre papéis pedagógicos. Justificação: é importante, pois podemos observar as aulas dos nossos colegas e ver quais os papéis implícitos nas diferentes actividades da aula.
II	2.2.	Além disso, com o uso da grelha em várias aulas, ajuda-nos a compreender cada vez melhor os papéis.
II	2.2.	Com esta prática ficamos mais conscientes do significado dos vários papéis e já não precisamos recorrer a “cábulas” para ver o que cada um deles significa.
II	2.2.	Confronto da observação das aulas sem recurso e com recurso à videogravação. Justificação: é bastante diferente fazer a observação com e sem recurso à videogravação.
II	2.2.	Com este recurso torna-se mais fácil, uma vez que podemos rever os momentos da aula, ao passo que sem a videogravação estamos limitados ao que temos na memória.
III	3.1.	Vantagens e desvantagens da videogravação (confronto com concepções iniciais) Justificação: no início pensava que a videogravação poderia ter a desvantagem do desconforto sentido quando estamos a ser filmados.
III	3.1.	No entanto, agora que já passei pela experiência não vejo nenhuma desvantagem nisso, uma vez que passados uns minutos nem nos apercebemos que a câmara está lá.
II	2.2.	A única desvantagem da videogravação é a colocação da câmara num determinado local, pois acaba sempre por se perder algo que se passa na sala de aula.
II	2.2.	Quanto as vantagens são várias, tais como o facto já referido de podermos ver e rever a aula para não nos esquecermos de certos momentos e o facto de termos a possibilidade de nos confrontarmos com a nossa própria imagem.
II	2.1.	Actividades sobre um plano de aula: análise dos objectivos de Munby e da tipologia de papéis pedagógicos; aplicação dos objectivos e tipologia ao plano. Justificação: é sempre importante analisar os objectivos de Munby em planos de aulas que não sejam leccionadas por nós próprios, pois assim percebemos cada vez melhor os objectivos e utilizamos os mesmos nas nossas planificações sem que haja tanta dificuldade em fazê-lo.
II	2.2.	Actividades sobre aulas videogravadas: definição dos papéis pedagógicos no plano; visionamento com aplicação de uma grelha de observação e confronto de perspectivas antes/após visionamento sem/ com recurso à videogravação e sem/ com a presença da supervisora. Justificação: foi importante para nos preparar para o que iríamos fazer com as nossas aulas videogravadas.
II	2.2.	Foi um ponto de partida para nos ajudar a perceber o objectivo de videografar as nossas aulas e, mais uma vez, para nos ajudar a perceber os papéis pedagógicos.
II	2.2.	Tudo gira à volta destes papéis e é importante que os analisemos várias vezes até à total compreensão dos mesmos.

II	2.2.	Como se diz em alemão: “Übung macht den Meister”.
II	2.2.	Observação de aulas e análise/ experimentação de grelhas de observação Justificação: é importante observarmos as aulas dos nossos colegas, pois com os erros deles (caso os hajam) podemos corrigir os nossos ou evitar que façamos os mesmos erros.
II	2.2.	Além disso as grelhas de observação são também muito importantes, uma vez que ficamos com um registo escrito e não apenas com um registo mental daquilo que foi mais importante.
II	2.2.	Recurso a um guião para orientar momento de pós-observação com excertos de videogravação e sem a presença da supervisora. Justificação: foi importante para nos focarmos em certos aspectos da aula que poderiam ser melhorados e para (re)definir papéis pedagógicos, uma vez que na teoria poderíamos ter planificado papéis e na prática podem ter acontecido papéis diferentes.
II	2.2.	Quanto à ausência da orientadora, penso que isso não influenciou em nada, pois diríamos as mesmas coisas caso ela estivesse presente, uma vez que temos à vontade suficiente com ela para o fazer.
II	2.3.	2. Como caracterizarias o ambiente de trabalho no núcleo de estágio (estagiários e supervisora)? Penso que o ambiente de trabalho continua a ser muito agradável, pois somos sinceros uns com os outros e continua a haver espaço para brincar e espaço para trabalhar.
II	2.3.	Todos estes factores são importantes para conseguir criar um bom trabalho e penso que o grupo funciona bem.
II	2.1.	3. Como caracterizarias a tua relação pedagógica com os alunos de ambas as turmas? Considero que existe uma boa relação entre mim e os alunos.
III	3.1.	No entanto, sinto que os alunos do 12º ano têm alguma dificuldade em me ver como uma professora, pois são vários os que têm tendência para me tratar por “tu”.
III	3.1.	Mas sei que isso tem a ver com a pouca diferença de idades, pois não sou muito mais velha que eles.
II	2.1.	Gosto de ambas as turmas, mas prefiro leccionar no 10º ano, pois são mais participativos e mais activos.
II	2.2.	4. Das expectativas e receios iniciais apresentados relativamente à videogravação, em que medida esta experiência foi útil, ou não, para aproximar as tuas representações sobre o ensino à realidade? Esta experiência foi útil para perceber que tipo de professora sou.
III	3.1.	Após a visualização da minha aula percebi que sou um pouco directiva, mas que isso não impede um bom relacionamento com os alunos.
II	2.1.	Sempre tive a ideia de que deveria haver espaço em sala de aula para trabalhar e espaço para brincar.
II	2.1.	E por vezes é necessário ser-se um pouco mais directivo, pois caso contrário há alunos que simplesmente não trabalham.
II	2.3.	5. Até ao momento, sentes que o projecto de investigação da tua supervisora de Alemão está a ter alguma interferência negativa na tua formação? Justifica. De forma nenhuma
II	2.3.	Pelo contrário considero este projecto muito vantajoso, pois não se cinge a uma só coisa, como seria o caso da oralidade ou do vocabulário, mas temos uma perspectiva do geral e isso só poder ser proveitoso para nós enquanto professores em formação inicial.

Respostas ao guião de apoio à pós-observação à aula da Joana – 3º ciclo

Di.	Ind.	Actividade: Pergunta/ Resposta
		1. Alunos dizem o que sabem acerca das componentes de um currículo
III I	3.1. 1.2.	a) os alunos estavam a par desta realidade? Na maioria sim, mas só tinham noções básicas das componentes no currículo.
III II	3.1. 2.1.	b) qual o aproveitamento do feedback dado pelos alunos? Houve aqui uma evolução da professora, pois aquilo que os alunos diziam era aproveitado e em aulas anteriores a professora escreveria no quadro o que tinha preparado em casa.
III II	3.1. 3.1. 2.1.	c) os alunos participaram activamente nesta discussão ou mantiveram-se apenas atentos sem dar muitos contributos? Foram encorajados a participar? A maior parte dos alunos estava apenas atenta, sendo a Filipa a que mais contributos deu, no entanto, a professora ia dando reforço positivo e colocando questões para tentar que todos dessem o seu contributo.
III II	3.1. 2.1.	d) qual o papel dos alunos e da professora? O papel dos alunos era de negociação, pois colaboraram com a professora.
II	2.1.	O papel da professora era promover a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos.
		2. Puzzle de um currículo
III II	3.1. 2.1.	a) para que serviu esta actividade? Esta actividade serviu para os alunos se confrontarem com as suas dificuldades, pois primeiro viram a teoria (componentes do currículo) para depois passar à prática (construção de um currículo).
III II	3.1. 2.1.	b) os alunos aderiram à actividade ou poderia ter sido feito algo mais motivador? Os alunos aderiram bem à actividade e mostraram empenho na execução da mesma, pois o tema exige alguma atenção da parte deles, pois é algo que irão utilizar no futuro.
III II	3.1. 2.1.	c) quais os papéis dos alunos e da professora? O papel dos alunos era sobretudo de reflexão, pois o aluno tem que reflectir sobre a Língua Estrangeira.
II	2.1.	No entanto, houve também negociação, pois trabalharam em pares.
II	2.1.	O papel da professora era envolver os alunos na procura de soluções adequadas.
III II	3.1. 2.1.	d) foi possível aos alunos experimentar estratégias novas, para assim se confrontarem com os seus problemas e tentar superá-los? Não foi o primeiro contacto com esta estratégia, no entanto não é algo que os alunos façam regularmente.
		3. Análise de um currículo
III II	3.1. 2.1.	a) de que forma foi explorado o currículo apresentado pela professora? O currículo (apresentado em acetato) serviu como correcção do exercício anterior.
II	2.1.	Foi explorado a nível de conteúdo, pois a professora foi colocando questões de índole pessoal acerca da pessoa em questão nesse currículo, e foi também analisado a nível de língua, pois havia vocabulário desconhecido para os alunos.
III III	3.1. 3.1.	b) o que poderia ter sido feito para uma melhor exploração do currículo? Colocar ainda mais questões aos alunos sobre o currículo em questão, pois isso foi feito de forma breve.
III III	3.1. 3.1.	c) a tarefa prevista para esse momento (“Gespräch”) não foi realizada. Teria sido muito importante realizá-la? Porquê? Para esta aula em concreto não era necessário.

II	2.1.	
III	3.1.	No entanto, teria sido pertinente para uma aula seguinte, em que os alunos simulam uma entrevista.
III	3.1.	d) Qual o papel dos alunos?
II	2.1.	O papel dos alunos seria o de reconhecer resultados e progressos da aprendizagem (auto-correcção)
		4. Realização de dois currículos
III	3.1.	a) porque foi esta actividade importante para os alunos?
II	2.1.	Esta actividade serviu para os preparar para uma situação futura.
II	2.1.	Era pertinente para objectivos pessoais, para a realidade social.
II	2.1.	Na realização do currículo pessoal, os alunos estavam muito empenhados na tarefa e recorriam frequentemente ao dicionário, o que demonstra a sua autonomia.
II	2.1.	No entanto, na realização do segundo currículo em vez de procurar as palavras no dicionário, já perguntavam mais vezes como se dizia em alemão.
III	3.1.	b) como reagiram os alunos quando souberam que tinham de escrever o segundo currículo?
II	2.1.	Ficaram um pouco insatisfeitos com a tarefa, pois era uma actividade repetida.
III	3.1.	c) a opinião/reacção deles manteve-se aquando a realização da tarefa?
II	2.1.	Não, porque era algo criativo e os alunos (ou esta turma em particular) gostam de tarefas que exijam criatividade.
II	2.1.	Além disso, sabiam que os trabalhos iam ser expostos, facto esse que os estimulou para a realização da tarefa.

Reflexão pessoal da Joana após a pós-observação da aula do 3º ciclo

Di.	Ind.	Frases
I	1.2.	Nesta aula foi, mais uma vez, utilizada a videogravação como técnica de observação de aulas.
II	2.2.	Visto não ser a primeira vez a recorrer a esta técnica, já não houve qualquer tipo de nervosismo perante a presença de uma câmara.
II	2.2.	Esta técnica é agora encarada naturalmente, sem qualquer constrangimento perante o confronto com a própria imagem.
II	2.2.	Penso que isso se deve ao facto de já ter passado por esta experiência anteriormente e por saber que é uma mais valia para a minha formação enquanto professora.
I	1.3.	No final desta aula foi-me pedido pela orientadora que pensasse nas questões de pós-observação da aula, tarefa essa anteriormente a cargo dela.
II	2.3.	Penso que essa tarefa foi muito vantajosa para mim, pois é importante saber ver quais foram os passos mais importantes a analisar.
II	2.3.	O facto de conseguir fazer a selecção dos diferentes momentos da aula já demonstra que a minha formação enquanto professora está a colher frutos, uma vez que exige uma maior reflexão dos momentos que valem a pena ser alvo de análise, principalmente no que diz respeito aos papéis pedagógicos de alunos e professor.
II	2.3.	Foi um pouco complicado ao início saber que questões colocar, mas ao fim de três ou quatro perguntas já começava a ser mais fácil.
II	2.1.	Quanto à aula em si, queria salientar que já notei alguma evolução em mim, uma vez que na fase em que os alunos dizem o que sabem sobre as componentes de um currículo já consegui fazer uma melhor discussão com eles e aproveitar o feedback dado por eles, ao invés de apenas escrever no quadro o que tinha pensado em casa, como aconteceu na primeira aula videogravada (22 de Janeiro).
II	2.1.	Não deixei que o meu entrave linguístico falasse mais alto desta vez.
II	2.1.	Tentei fazer com que isso não fosse problema para mim e resultou, pois fiquei muito mais à vontade com os alunos.
II	2.1.	É claro que falha sempre uma ou outra coisa, mas ninguém nasce ensinado.
II	2.1.	Sei que os professores devem ter um conhecimento linguístico alargado, mas também penso ser compreensível que não se saiba tudo.
II	2.1.	Houve, portanto, nesta fase da aula, negociação, pois os alunos colaboraram com a professora, que tentou promover a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos.
I	1.2.	Posto isto, foi entregue aos alunos um puzzle de um currículo, que eles teriam que montar sem qualquer tipo de ajuda.
II	2.1.	A única ajuda que teriam seriam as componentes que estavam escritas no quadro, que podiam servir como guia.
II	2.1.	O objectivo principal era que os alunos reflectissem sobre a língua estrangeira.
II	2.1.	Mas houve também negociação, pois os alunos trabalharam em pares.
II	2.1.	Quanto ao papel da professora era o de envolver os alunos na procura de soluções adequadas.
I	1.2.	A correcção deste exercício foi feita em acetato.
II	2.1.	Mas eu apenas apresentei o acetato e os alunos é que tinham que fazer a própria correcção, para assim reconhecerem resultados e progressos da aprendizagem.

I	1.2.	Após este momento era suposto os alunos fazerem um diálogo sobre este currículo, em que se faria algo do género de uma entrevista.
I	1.2.	No entanto, esqueci-me completamente deste passo da aula, passando de imediato para a tarefa seguinte, que consistia na elaboração do próprio currículo de cada aluno.
II	2.1.	Mas este esquecimento não foi muito grave, pois para esta aula em concreto não fazia falta este tipo de exercício, já que o objectivo da aula era que os alunos elaborassem o seu currículo.
III	3.1.	Poderia era fazer falta para uma aula seguinte (aula da Marina), onde os alunos simulariam uma entrevista.
III	3.1.	Este exercício serviria já de preparação para esse momento.
III	3.1.	Quando me apercebi disso (algumas horas depois da aula) fiquei um pouco preocupada, pois não queria prejudicar a minha colega.
II	2.2.	Mas fiquei aliviada quando observei a aula dela, pois a minha falha não teve qualquer tipo de implicação para a aula dela.
II	2.1.	Na fase seguinte, elaboração do próprio currículo, os alunos mostraram-se muito empenhados.
II	2.1.	Penso que por serem alunos do 12º ano e já têm a noção que isso é muito vantajoso de ter um currículo, ou pelo menos saber como se constrói um para uma situação futura e era muito pertinente para os objectivos pessoais, para a realidade social, onde os alunos podiam monitorizar atitudes, representações, crenças.
II	2.1.	Talvez também por esse motivo, recorriam frequentemente ao dicionário, o que demonstra a sua autonomia.
II	2.1.	No entanto, na realização do segundo currículo (sobre uma personagem) em vez de procurar as palavras no dicionário, já perguntavam mais vezes como se dizia em alemão.
II	2.1.	Ao início até ficaram um pouco insatisfeitos com a tarefa, pois era uma actividade repetida.
II	2.1.	Mas quando viram que era algo criativo onde podiam dar asas à imaginação a sua opinião mudou e mostraram-se também bastante empenhados na tarefa.
II	2.1.	Além do mais, sabiam que os trabalhos iam ser expostos, facto esse que também os estimulou a fazer algo diferente.
II	2.1.	No final da aula, senti-me satisfeita comigo própria, pois senti que os alunos tiraram proveito da aula e era esse o meu objectivo, pois o currículo é algo que vão usar num futuro próximo, talvez não em alemão, mas de qualquer das formas a estrutura será a mesma.
IV	4.1.	A língua alemã fica aqui um pouco em segundo plano, servindo apenas como intenção comunicativa, mas a função de um professor (neste caso em particular, de língua estrangeira) não é só ensinar a língua, mas também preparar os alunos para a sua vida, pois muitas vezes os pais não estão preparados para essas situações.

Guião de apoio à avaliação final do terceiro ciclo (Joana)

Di.	Ind.	Respostas
II	2.2.	Elaboração e discussão prévia dos planos das aulas tendo em conta a grelha de observação sobre papéis pedagógicos. Justificação: foi importante, uma vez que fez com que ficassemos mais conscientes dos papeis dos alunos.
II	2.2.	Obriga-nos a pensar mais nos alunos, naquilo que mais se adequa a eles, e não tanto no plano da aula.
II	2.2.	Uso da grelha de observação sobre papéis pedagógicos no momento da observação das aulas e na reflexão prévia ao seminário de pós-observação. Justificação: foi importante na medida em que podemos verificar se os objectivos pensados anteriormente decorreram de facto na aula.
II	2.3.	Realização do guião de pós-observação pelos alunos estagiários, como base da análise das aulas por eles leccionadas. Justificação: esta actividade foi muito vantajosa, pois é importante saber ver quais foram os passos mais importantes a analisar.
II	2.3.	Além disso, exige uma maior reflexão dos momentos que valem a pena ser alvo de análise, principalmente no que diz respeito aos papéis pedagógicos de alunos e professor.
II	2.3.	Ao início foi um pouco complicado saber que questões colocar, mas ao fim de três ou quatro perguntas já começava a ser mais fácil.
II	2.2.	Divisão da pós-observação em 3 momentos: a. Análise global; b. Análise com recurso ao vídeo e guião, com a supervisora; c. Análise final, com a supervisora. Justificação: é sempre vantajoso ter uma ordem de trabalhos e, desta forma, podemos fazer uma análise detalhada dos momentos mais importantes da aula.
II	2.2.	No entanto, penso que este processo foi um pouco moroso, mas sei que era importante para o projecto.
II	2.1.	Recolha de opinião dos alunos sobre as aulas observadas. Justificação: é sempre importante saber o que os alunos pensam sobre as nossas aulas para assim podermos melhorar algum aspecto.
III	3.1.	Reflexões escritas (portefólio) a propósito das aulas. Justificação: embora saiba que as reflexões são importantes para a formação, foi o que mais me custou ao longo do estágio.
III	3.1.	Mesmo as últimas reflexões ainda me custaram a escrever.
III	3.1.	Tal como disse anteriormente noutras reflexões, nunca fui uma pessoa de escrever muito e após mesmo meses a escrever sobre as aulas isso não mudou.
II	2.3.	2. Como caracterizarias o ambiente de trabalho ao longo deste ciclo de observações? Houve sempre um bom ambiente no núcleo, onde todos fomos sinceros uns com os outros, falando abertamente sobre os diversos assuntos que iam surgindo ao longo de todo o processo.
II	2.3.	3. Que aprendizagens realizaste ao longo do ciclo? Aprendi a preocupar-me mais com os alunos e a sua compreensão da aula do que a cumprir a planificação.
II	2.3.	4. Em relação à metodologia de trabalho seguida neste ciclo, tens mais alguma observação ou sugestão a fazer? Não.

Guião de apoio à reflexão para avaliação geral da experiência (Joana)

Di.	Ind.	Respostas
II	2.3.	1. Em que medida foi este projecto importante para a <u>consciencialização</u> dos papéis pedagógicos nas tuas aulas? Que evolução e dificuldades sentiste? De início houve alguma dificuldade em perceber alguns papéis, mas com o passar do tempo ganha-se experiência e percebe-se melhor quando os alunos têm esses mesmos papéis, uma vez que começamo-nos a consciencializar dos mesmos, pois convivemos com isso diariamente através do uso da grelha de observação.
II	2.3.	2. Em que medida foi este projecto importante para a <u>redefinição</u> dos papéis pedagógicos nas tuas aulas? Que evolução e dificuldades sentiste? Foi importante, uma vez que ao início nem sabíamos o que eram papéis pedagógicos.
II	2.2.	Com a observação de aulas isso tornou-se muito mais claro e, principalmente nas pós-observações podemos verificar se os objectivos pensados ocorreram de facto na aula.
II	2.2.	3. Como caracterizarias o teu papel no processo de observação de aulas ao longo do ano? Houve mudanças? Se sim, quais e a que se deveram? Se não, porquê? Ao longo do ano o papel de observadora foi activo, uma vez que foram sempre preenchidas fichas de observação no decorrer das aulas.
II	2.2.	Além disso, tentava ajudar os meus colegas dizendo nas pós-observações o que correu bem e o que correu mal, para assim continuarem o bom desempenho ou fazerem algumas melhorias caso houvesse necessidade disso.
II	2.3.	4. Como caracterizarias o meu papel enquanto supervisora no processo de observação de aulas ao longo do ano? Houve mudanças? Se sim, quais e a que se deveram? Se não, porquê? A orientadora esteve mais presente no início do ano e foi-se distanciando mais para o fim, não dando tanto a sua opinião e deixando isso mais a cargo dos estagiários.
II	2.3.	No entanto, isso foi vantajoso, uma vez que no fim do ano já estamos mais cientes das coisas e já não necessitamos tanto apoio.
II	2.3.	5. Em que medida é que a transferência de algumas actividades do projecto para a disciplina de Inglês foi proveitosa? Foi proveitosa na medida em que isso ficou a cargo dos estagiários e não da orientadora, o que fez com que ficassemos ainda mais a par e mais conscientes de todo este processo.
II	2.2.	6. Qual é a tua opinião acerca da utilidade e aplicabilidade da versão final da grelha de observação sobre papéis pedagógicos? Recomendarias o seu uso a outros supervisores e estagiários no futuro? Justifica. Penso que a versão final pode ser muito útil a qualquer professor para o ajudar a perceber quais os papéis que os alunos devem efectivamente ter e mesmo para ajudar a planificar as aulas.
II	2.2.	É sem dúvida uma grelha que futuros estagiários devem utilizar, pois embora pareça complexa torna-se facilmente perceptível através de uma breve análise.
II	2.3.	7. Se pudéssemos voltar atrás, e tendo em consideração todo o trabalho envolvido neste projecto, o que mudarias/ achas que poderia ter sido diferente? Penso que não mudava nada.
II	2.3.	8. Utiliza este espaço para outras observações/ comentários acerca do projecto desenvolvido. Penso que foi um projecto muito importante para a minha formação, uma vez que não foi abordado apenas um único aspecto como aconteceu noutros núcleos.
II	2.3.	Pelo contrário, era um projecto complexo, onde todos os aspectos foram abordados, o que é indispensável para um professor em formação.

Reflexão pessoal sobre concepções

Reflexão livre sobre o dia 13-09-07 – Luís Azevedo

Ao longo da nossa reunião, estava ansioso que chegássemos à análise das respostas dadas ao questionário, porque tinha sentido um certo gozo no preenchimento do mesmo, quer nas respostas de índole mais directa e breve, quer nas mais extensas. Também estava curioso acerca das opiniões, perspectivas das colegas e naturalmente do ponto de vista conclusivo da Professora Orientadora, como também do nível de aceitação de perspectivas algo leigas, ou por outra, pouco fundamentadas com leituras prévias. Já tinha reparado nos tópicos a desenvolver nesse dia, portanto sabia que após a leitura e aprovação da acta e esclarecimento relativo a alguns conceitos base sobre supervisão, falaríamos das nossas concepções, convicções e aspirações. Na linha de exploração desta actividade, o que mais me cativou foi o facto de a uma cruz de resposta, por si só, pouco esclarecedora e por vezes ambígua, podermos acrescentar argumentação para aquele ponto de vista, tomo como exemplos: o facto de não saber se o orientador diz sempre tudo o que pensa; seguir fielmente as indicações do Professor orientador e ainda, o “Zwei Zeiten in einer Welt”.

Este momento marcou-me particularmente, uma vez que, o considerei o nosso primeiro momento de partilha em grupo, em que pudemos dar azo ao nosso espírito crítico, sob a forma de argumentação. Destaco ainda a questão “Porque queres ser professor?” à qual gostei bastante de responder, sobretudo por me ter feito problematizar e fazer a tal auto-reflexão, acerca de todo um caminho percorrido até hoje, e por vezes até sem estarmos muito bem conscientes, a nossa trajectória académica está quase na recta final e ainda não tínhamos caído na real, sobre futuro (próximo) profissional e suas implicações.

Em relação a alguma coisa que me tenha surpreendido mais, dou ênfase talvez à proposta de elaboração desta reflexão, porque foi de facto algo que eu não estava à espera, pelo facto de ter achado que a aula já tinha sido uma das mais produtivas a nível de debate colectivo, o que comumente designamos, pôr e contrapor. Por outro lado ao ouvir a palavra “livre”, fiquei meio dúbio em relação ao que escrever. Porque como já é típico na natureza humana, quando nos direccionam de forma estrita, queixamo-nos, da pouca autonomia, quando nos dizem que algo é de carácter livre, hesitamos pela falta de directrizes mais concretas.

Reflexão pessoal sobre observação

Reflexão sobre a reunião do dia 25-09-07 – Luís Azevedo

Ser observado:

Penso ser inegável a constante assimilação dos constrangimentos: nervosismo, stress, pressão, preocupação, adversidade e estar apreensivo, com a questão de sermos observados e isto porque se subentende que estaremos inseridos num contexto de análise, atenção, reparo, crítica e avaliação, sobre nós. E podemos talvez, questionar-nos sobre a carga que em senso comum atribuímos ao conceito de “criticar”. Na sociedade actual, penso existir uma conotação negativa associada a este termo/atitude, sendo as pessoas remetidas para uma ideia de crítica com carga pejorativa, ou seja, desencorajamento, em detrimento da crítica construtiva. Com efeito, as vantagens: Reconhecimento/consciencialização de práticas e posterior correcção desses hábitos errados, progressão, evolução, desenvolvimento de competências e através de um multiperspectivismo, tornarmo-nos melhores mediadores/negociadores de conhecimentos e práticas pedagógicas, por vezes são “abafadas” pelo nosso pessimismo. No entanto o que se pretende é que através da observação de aulas, realizemos uma formação reflexiva individual e conjunta, com forte enfoque numa auto-direcção coerente e segura.

Aulas videogravadas:

Nos dias que correm, outro comum calcanhar de Aquiles parece ser o auto-confronto e muitas das vezes a aceitação de características próprias. Senão vejamos o primeiro contacto com os alunos, em que lhes foi pedido para enunciarem uma qualidade e defeito; foi notória a facilidade em enumerarem vários defeitos, enquanto que por outro lado, lembrarem-se de qualidades que possuem, se revelou bastante mais moroso e singular. Em suma, vermo-nos através do tal “efeito espelho” inicialmente tende a ser uma tarefa complexa e com necessidade de análise sequencial, até pela diversidade dos conceitos envolvidos: imagem manifesta, imagem interna, imagem real e imagem social. Porém o objectivo fulcral final, é sobretudo, com base na possibilidade de repetição das imagens gravadas, obter um feedback formativo, através de discussão/confronto de carácter colaborativo, e análise de grelhas comportamentais, de modo a desenvolver no estagiário competências como; auto-reflexão, autocritica e auto-direcção.

Tabela de concordâncias:

Em relação aos dezoito itens, eu destacaria a relatividade do espaço aula, isto porque por exemplo, uma grelha de observação só é limitativa se os sujeitos quiserem, bem como a impossibilidade de consensos, a gestão do poder por parte do supervisor, a subjectividade de um ponto de vista/perspectiva, presença ou ausência de justiça... Fundamentalmente, chegámos à conclusão que mezinhas perfeitas e infalíveis para uma aula modelo não existem. Destaca-se portanto como mais importante, o potencial formativo quer das observações, quer da videogravação, desde que se proceda a uma autoscopia, enquanto complemento, e tendo em atenção que o objectivo final é o enfoque incidir no aluno de forma proveitosa, produzindo-se assim aprendizagens significativas, não apenas para o contexto sala de aula, mas principalmente para o quotidiano/vida real “lá fora”.

Leituras Teóricas, escrita reflexiva, videogravação. (Luís Azevedo)**18 de Janeiro 2008****Reflexão**

Após elaboração de um questionário pela orientadora Cláudia, e consequente tratamento de dados, das respostas dos estagiários, salientaram-se como problematizações em destaque as temáticas, leituras teóricas, escrita reflexiva e possíveis constrangimentos inerentes à videogravação de aulas.

Em relação à pertinência de leituras teóricas já realizadas, as percepções revelaram-se um pouco dúbias, tendo em conta que ou não foram lidas ou foram lidas superficialmente. Houve portanto a necessidade de compreendermos as raízes deste problema.

A nível pessoal uma das principais razões para a pouca predisposição para as leituras em questão, prende-se com o facto de talvez até inconscientemente atribuir à designação “leituras teóricas” algo de repulsivo, algo que à partida concebo como maçudo e pouco apelativo. De um modo geral, sempre me mostrei renitente a leituras que alguém queria que eu fizesse, por vezes, em detrimento das leituras que nesse mesmo período de tempo poderiam ser muito mais aprazíveis para mim. Obviamente na situação em questão não fui forçado a nada, apenas fui incentivado a. Porém há constantemente reminiscências de um percurso formativo fortemente marcado por literaturas teóricas que nem sempre se me revelaram fulcrais.

Doravante penso que me ajudará, mentalizar-me que ao invés de “mais uma quantidade de folhas monótonas para ler” tenho conhecimentos para a vida a aprofundar.

Atentando na questão, escrita, tendo sido uma capacidade mais desenvolvida, no contexto das Metodologias, penso que ultimamente, se tem vindo a revelar algo que me dá gosto por em prática. Considero ainda atractivo o facto de ser um registo resultante de um determinado momento, num contexto específico cujas influências não se repetirão, o que o torna portanto, único. Qual é então o entrave neste caso? Na minha perspectiva, devemos atribuir as culpas à falta de hábito, associada à pouca disponibilidade de tempo. Isto porque ao longo da nossa vida, nem sempre aprendemos a dedicar algum tempo para parar→pensar→escrever. E no estágio, quase que abruptamente torna-se bastante necessário fazê-lo e muito regularmente. Penso que lucra nesta situação quem já traz consigo uma bagagem habitual de escrita. O que não é o meu caso. Porém tenho todo o interesse em fomentar esta prática em mim e se possível implementá-la com sucesso.

Referindo-me à videogravação como estratégia para a autonomia dos alunos, claro que me sinto ansioso em relação ao confronto com a auto-imagem e simultaneamente curioso em relação à inclusão de um novo recurso tecnológico nas

aulas. Porém outro dia conclui que já lamento não ter sido possível registrar em vídeo uma aula por mim leccionada, com a temática “Körperteile”. Uma vez que considero que seria muito relevante guardar e analisar posteriormente, o nosso primeiro contacto e impacto simultaneamente com: a experiência de leccionar aquele nível, o primeiro contacto com aquela turma, bem como a primeira submissão à observação por parte do orientador Bernhard Sylla. Visando ainda a pertinência de uma comparação numa fase de conclusão, de dois níveis distintos do estagiário (inicial versus final). Neste sentido, mais do que um receio ou constrangimento inibidor, penso ser aconselhável, encarar a videogravação de aulas e a sua posterior exploração, como um desafio para nos por à prova mas preponderantemente construtivo. Quer como instrumento de valorização da evolução do estagiário, como intrinsecamente das implicações, também elas desejadamente evolutivas, para a autonomia dos alunos. Já que como sabemos, o progresso pretendido abarca uma descentralização do professor, fazendo com que consequentemente a dimensão dos papéis pedagógicos abone a favor dos alunos.

Guião de apoio à pós-observação 2º ciclo (Luís)

Di.	Ind.	Respostas
II	2.1.	1. Correção no acetato feita pelos alunos (actividades domésticas) a) qual o papel do aluno e do prof. nesta actividade? As alunas foram organizadoras da actividade de correcção, onde se gerou um ambiente interactivo em que por vezes eu promovia o aprofundamento de certas designações em que achava pertinente haver um reforço.
II	2.1.	b) o que era pretendido com esta correcção? Ambiente de correcção partilhada e cooperativa, portanto centrada no aluno.
II	2.1.	c) que tipo de ambiente se gerou na sala de aula? Ambiente interactivo.
II	2.1.	d) como analisas os reforços positivos dados pela aluna aos seus colegas? Analisos-os com um tom algo mecânico, como que com uma carga “predefinida/obrigatória”.
II	2.1.	e) porque é que o prof. sentiu necessidade em intervir algumas vezes neste momento de correcção? Seria necessário? Havia expressões com palavras facilmente remissivas para a resposta correcta, no entanto senti a necessidade de me assegurar se palavras como “abtrocknen, abholen, aufhängen, mähen...” tinham sido de facto compreendidas.
II	2.1.	f) qual a atenção do prof. aos alunos? Dá exemplos! Penso que a atenção foi cuidada e suficiente, no caso de não ouvir a participação da Filipa e consequente tentativa redimível talvez tenha sido excessivo.
III	3.1.	g) sugestões... As problematizações lançadas pelo Professor na fase de correcção, talvez pudessem ter sido iniciativa dos alunos.
II	2.1.	2. Questão que o prof. coloca aos alunos, sobre a importância da escrita a) qual o motivo que levou o prof. a colocar esta questão aos alunos? Criar na aula um momento de reflexão sobre o processo de aprender a aprender ao mesmo tempo que partilhava uma teoria pedagógica com eles.
II	2.1.	b) de acordo com a resposta obtida, os alunos têm, ou não, noção da forma como aprendem e para quê? Perante a prontidão e perspicácia das respostas, penso que sim.
II	2.1.	c) quais os papéis dos alunos e do prof. e qual a importância, ou não, de verbalizar estes momentos? Houve neste momento um envolvimento dos alunos no processo pedagógico, houve partilha de responsabilidades, considerando por isso muito pertinente a existência destes momentos.
IV	4.1.	d) sugestões... Maior ocorrência e visibilidade para momentos como este.
II	2.1.	3. Exercício em que alunos dizem o que gostam, e não gostam de fazer a) foram dados espaço e tempo aos alunos para expressarem as suas opiniões e trazerem as suas vivências pessoais para dentro da sala? Sim, julgo que bastante.
II	2.1.	b) neste momento, qual os papéis dos alunos e prof.? Na reunião chegámos à conclusão que os alunos estiveram no segundo nível de autonomia da pirâmide dos papéis pedagógicos, houve suficiente espaço para a criatividade, liberdade deles o Professor foi apenas um motivador.
II	2.1.	c) analisa a estratégia de correcção utilizada (mímica). Que impacto teve nos alunos e no ambiente da sala de aula? Quais os papéis do prof. e dos alunos? Foi um momento bastante lúdico com impacto dinamizador para a turma.
III	3.1	d) sugestões... Todos os alunos representarem as suas tarefas domésticas, (mas foram solicitados

		para tal).
II	2.1.	4. Apresentação das duas actividades para alunos escolherem na produção final a) qual a importância deste momento para a efectiva realização da tarefa final da aula? Possibilitando a liberdade de escolha, proporciona-se ao mesmo tempo uma maior predisposição à realização da actividade.
II	2.1.	b) quais os papéis do prof. e alunos neste momento? Professor negociador, alunos decisores.
II	2.1.	c) que vantagens, ou desvantagens, trazem este tipo de situações para o desenrolar da aula? Penso que já está respondido na alínea a.
II	2.1.	5. (Agora escolhe tu um momento) "Haushaltsblues" (Uma canção) Consideramos um momento motivador (Kiss), relevante e adequado para o tratamento da temática.
II	2.1.	Permitiu antecipação de expressões para o debate.
I	1.2	A correcção dos espaços foi lenta e pormenorizada mas apropriada ao grau de dificuldade do vocabulário novo para os alunos.
I	1.2	Desta aula aponto como pontes fortes os seguintes: Espaço/oportunidades para os alunos, reflectirem, tomarem decisões e serem criativos.
I	1.2	Actividades/Material apelativo (tocou e os alunos permaneceram em debate indiferentes ao toque)
I	1.2	Dinamismo, envolvimento dos alunos
I	1.2	Primeiro cumprimento integral da planificação
III	3.1	Como aspectos menos conseguidos destaco: Não ter sido notória uma ponte com a aula da Joana.
III	3.1	Gerar mais "discussão cívica", opiniões pessoais mais aprofundadas acerca de emancipação/inversão de papéis.
III	3.1	Erros no discurso oral.
III	3.1	Mais tempo para a actividade final.

Guião de apoio à reflexão 2º ciclo (Luís)

Di.	Ind.	Respostas
II	2.2.	Planificação da aula, tendo em conta os papéis pedagógicos do aluno e do professor Justificação: Foi bastante importante delinear bem a orientação que queria imprimir na aula dada por mim, em relação ao enfoque nos alunos e tentativa de papel secundário para mim, não abafando claro espaço para espontâneo/imprevistos...
II	2.2.	Observação da aula com recurso a grelha de observação sobre papéis pedagógicos. Justificação: Atentar na aula com o auxílio da grelha, ajuda bastante à nitidez de percepção, visibilidade em relação aos vários domínios de papéis pedagógicos, para os quais é desejável serem criadas oportunidades numa aula.
II	2.2.	Confronto da observação das aulas sem recurso e com recurso à videogravação. Justificação: Há uma distinção bastante notória, já que o recurso à videogravação reduz a subjectividade das interpretações.
II	2.2.	Ou seja, mantém-se o multiperspectivismo mas possíveis discórdias são atenuadas perante o confronto com a imagem real.
I	1.2	Vantagens e desvantagens da videogravação (confronto com concepções iniciais) Justificação: Alguma inibição que tínhamos que a presença da câmara provocasse em nós comprovou-se que foi natural e rapidamente ultrapassada.
II	2.2.	Por outro lado, acho a possibilidade de “congelarmos” o contexto de uma aula para a desfragmentarmos mais tarde, bastante proveitoso.
II	2.2	Porque o papel da pessoa que leccionou altera-se e passamos a poder ser observadores de nós próprios, vantagem que de outra forma seria impossível.
II	2.3.	Actividades sobre um plano de aula: análise dos objectivos de Munby e da tipologia de papéis pedagógicos; aplicação dos objectivos e tipologia ao plano. Justificação: Aspectos bastante pertinentes, tendo em conta que nos sensibilizam para uma distinção mais minuciosa e detalhada, da complexidade de cada actividade e postura de (n)uma aula.
II	2.2.	Actividades sobre aulas videogravadas: definição dos papéis pedagógicos no plano; visionamento com aplicação de uma grelha de observação e confronto de perspectivas antes/após visionamento sem/ com recurso à videogravação e sem/ com a presença da supervisora. Justificação: Os papéis pedagógicos predefinidos no plano nem sempre correspondem depois aos concretizados na aula.
II	2.2.	A grelha orientada de observação é bastante importante para o nosso rumo de discussão.
II	2.2.	O confronto das perspectivas é sempre enriquecido com pormenores da videogravação.
I	1.3.	Não houve problemas de coordenação de trabalho sem a Cláudia.
II	2.2.	Observação de aulas e análise/ experimentação de grelhas de observação Justificação: Contribuiu para nos tornarmos mais rigorosos, distinguir melhor todos os pormenores, conseguirmos perceber que por exemplo dentro do parâmetro Reflexão devemos “engavetar” separadamente pragmática, formal e sociocultural.
II	2.2.	Recurso a um guião para orientar momento de pós-observação com excertos de videogravação e sem a presença da supervisora. (dois vistos) Justificação: Achei muito bom, porque assim tínhamos umas linhas orientadoras sobre as quais devíamos prestar especial atenção e discutir.
II	2.3.	Acho que também lidamos bastante bem com a ausência da Cláudia, porque como tínhamos limite de tempo definido, habituamo-nos a concentrar no essencial, a ser auto-moderadores da discussão, ao mesmo tempo que estávamos “por nossa conta” = autónomos.

I	1.3	2. Como caracterizarias o ambiente de trabalho no núcleo de estágio (estagiários e supervisora)? Sincero, sem entraves comunicativos, autêntico, há espaço para dizermos o que estamos a sentir sem constrangimentos ou receio de represálias.
I	1.3	Sinto muitas vezes, o prolongamento de amizades para o contexto laboral.
I	1.3	Tenho prazer em ir para os seminários de alemão.
I	1.1	3. Como caracterizarias a tua relação pedagógica com os alunos de ambas as turmas? São duas turmas com poucos alunos, o que favorece bastante a partilha, proximidade, integração mútua.
		Contudo, não posso negar uma identificação especial com a turma do décimo, porque gosto do interior deles, acho que são puros, homogêneos numa inocência/infantilidade enérgica, dinâmica, participativa e por isso bonita.
I	1.2	Quando o Carlos 2 me traz revistas de carros e filmes, a Mónica vem falar dos Tokio Hotel comigo ou o humor tem lugar com o Carlos, a Susana e o João isso fornece-me um conforto grande para leccionar com eles.
I	1.2	Enquanto no 12º continuo a notar alguma frieza na forma de estar e participações deles, por vezes só reagem quando são repetidamente estimulados, ou as voluntariosas são sempre a Ana Novo, a Kátia, (o Tiago).
II	2.1.	É uma maturidade que por vezes os deixa mais refreados e portanto menos doces.
I	1.2	Mas não salientando as afinidades, acho que tenho uma boa relação pedagógica com todos.
II	2.3.	4. Das expectativas e receios iniciais apresentados relativamente à videogravação, em que medida esta experiência foi útil, ou não, para aproximar as tuas representações sobre o ensino à realidade? Considero que foi bastante útil uma vez que foi possível o confronto, a sobreposição entre concepções desejáveis ou indesejáveis e concretas/reais.
II	2.3.	5. Até ao momento, sentes que o projecto de investigação da tua supervisora de Alemão está a ter alguma interferência negativa na tua formação? Justifica. Não. Como penso que já referi, considero o projecto uma mais valia para todos, mas em grande parte, sobretudo para nós enquanto estagiários em processo de formação.

Guião de apoio à pós-observação 3º ciclo (Luís)

Di.	Ind.	Respostas
III III I	3.1. 3.1. 1.2.	1. Diferentes fases do exercício realizado pelos alunos com recortes de acetato. a) houve introdução ao exercício? qual? Sim, foi-lhes perguntado o que faltava para poderem candidatar-se aos anúncios de emprego da aula anterior.
III I	3.1. 1.2	b) o primeiro passo foi perguntar aos alunos os constituintes duma carta de candidatura porquê? Partir da bagagem cultural dos alunos para a introdução de novas estruturas/informações.
III III II	3.1. 3.1. 2.1.	c) houve problematização da turma em relação à correcção da sequência feita pelos colegas, porquê? Problematização não, necessidade de confirmação sim, porque já têm esse hábito (realização→resposta) interiorizado.
III II	3.1. 2.1.	d) a forma de correcção do exercício foi ou não benéfica para os alunos? Sim porque promoveu a auto-correcção, identificação essa importante para uma maior autonomia do aluno.
III II	3.1. 2.1.	2. Salientar frases-chave de uma carta de candidatura a) porque aconteceu esta chamada de atenção? Para os alunos se aperceberem que aos poucos estavam a reunir ajudas quer para a produção final da aula quer para uma futura consulta.
III II	3.1. 2.1.	b) foi pertinente salientar estas frases? Penso que sim, porque os alunos não absorvem tudo o que lhes é dito e portanto é necessário um enfoque redobrado em certos aspectos de retenção mais pertinente.
III III	3.1. 3.1.	c) que vantagens traz a introdução deste género de informação tipo, para os alunos? Um dia que se confrontem com a necessidade de produzirem uma carta de apresentação podem/devem recorrer ao material da aula de alemão como auxílio para a vida “real”.
III IV	3.1. 4.1	d) o que poderia ter sido mais produtivo? Talvez os alunos terem salientado essas frases-chave de forma mais independente/autónoma.
III I	3.1. 1.2	3. Pergunta: “Qual vai ser a actividade final?” a) que género de abordagem foi feita pelo professor? Abordagem oral, em português.
III III	3.1. 3.1	b) a utilização da língua materna foi apropriada? Foi um pouco indiferente/ opcional.
II	2.1.	Claro que homogeneizou a compreensão mas não era muito necessária.
III I	3.1. 1.2	c) a resposta dos alunos foi perspicaz? Sim, muito directa revelando compreensão da sequência didáctica.
III IV	3.1. 4.1	d) como poderia o raciocínio deles ter sido melhor explorado? A questão ter sido mais aprofundada, por ex. mais do que perguntar qual seria a tarefa, talvez fizesse sentido perguntar se os alunos concordavam com ela, se achavam que fazia sentido e porquê.
III I	3.1. 1.2	4. Utilização dos dicionários na interpretação da folha de novo vocabulário. a) a instrução foi clara e simples? No início não ocorreu, apenas mais tarde, sim.
III	3.1.	b) retirar alguns dicionários foi ou não correcto? Foi correcto por uma questão de justiça já que tinha sido desafiada a rapidez de

II	2.1.	consulta.
III	3.1.	c) qual o papel dos alunos?
I	1.2	O Aluno monitoriza conhecimento e capacidade estratégicos, explora recursos pedagógicos e colabora em pares.
III	3.1	d) que vantagens, ou desvantagens, trazem este tipo de estratégias para o desenrolar da aula? O carácter de jogo com espírito competitivo salutar, foi bom porque combateu a possibilidade de dispersão e morosidade.
III	3.1	e) Foi ou não pertinente questionar os alunos sobre a utilização dos dicionários? Sem dúvida primeiro porque activou a consciência didáctica dos alunos e também porque surgiu o contributo inesperado da Isabel, alertando os colegas para uma dica de consulta inteligente.

Guião de apoio à avaliação do 3º ciclo (Luís)

Dimen.	Ind.	Respostas
II	2.2.	- Elaboração e discussão prévia dos planos das aulas tendo em conta a grelha de observação sobre papéis pedagógicos. Justificação: Ajudou-nos a ter uma noção sequencial das aulas dos 3, muito mais concreta.
II	2.2.	Pessoalmente sendo o intermediário, o que fazia a ponte entre as duas aulas, sabia perfeitamente onde a Joana tinha ficado, como é que ia fazer o elo de ligação e onde tinha de deixar a minha aula para a retoma da Marina.
II	2.2.	Por outro lado o enfoque nos papéis dos alunos, ou seja, onde queríamos em trio e cooperação com os alunos, chegar, também se tornou muito mais nítido.
II	2.2.	- Uso da grelha de observação sobre papéis pedagógicos no momento da observação das aulas e na reflexão prévia ao seminário de pós-observação. Justificação: Ajudou muito à percepção clara entre o desejado na fase pré e o que realmente se concretizou.
II	2.2.	A que papéis era suposto ter sido dada visibilidade/desenvoltura e se de facto esse objectivo previsto ocorreu ou não.
II	2.3.	- Realização do guião de pós-observação pelos alunos estagiários, como base na análise das aulas por eles leccionadas. Justificação: Acho que fluiu sem grandes dificuldades pois já era uma terceira fase do processo que até então tinha sido mais orientado.
II	2.3.	Mas a partir do momento em que incentivamos e co-construímos a autonomia do aluno, também tínhamos que tentar ser mais autónomos nesta fase de auto e hetero pós-reflexão.
II	2.2.	- Divisão da pós-observação em 3 momentos: a. Análise global; b. Análise com recurso ao vídeo e guião, com a supervisora; c. Análise final, com a supervisora. Justificação: A análise global, permitiu-nos identificar os aspectos mais salientes e comuns, a análise com recurso a vídeo e guião permitiu uma redução bastante grande da subjectividade de todo este processo já que existia a hipótese de verificação/confirmação visual.
II	2.3.	Por último a análise final serviu para ainda clarificar algumas dúvidas de interpretação divergente (das questões, ou ausência vs presença de determinado papel/aprofundamento...) e fazer o balanço conclusivo unânime.
II	2.1.	- Recolha de opinião dos alunos sobre as aulas observadas. Justificação: Penso que esta recolha poderia ter sido explorada, talvez através da elaboração de um questionário para os alunos (chegamos a falar dessa necessidade, papéis 6 e 7 do Professor), no entanto os alunos foram questionados oralmente, e demonstraram consciência dos benefícios para eles, desta última sequência de aulas.
III	3.1	- Reflexões escritas (portefólio) a propósito das aulas. Justificação: Reflectir pró escrito acerca destas aulas, fez-me problematizar ainda mais todo o processo e tomar consciência dos frutos quer para a autonomia dos nossos alunos do 12º, quer para a autonomia do estagiário.
II	2.3.	- Outros aspectos relevantes... Acho que neste ciclo finalmente conseguimos a planificação conjunta atempada que desejávamos, o que por sua vez nos facilitou o amadurecimento/ "digestão" da consciência pedagógica e cooperação (entre nós, foi quase como voltarmos à co-docência da primeira aula).
I	1.3	2. Como caracterizarias o ambiente de trabalho ao longo deste ciclo de observações? Que me lembre, sem constrangimentos.
		Ritmo de trabalho bom, por vezes apenas alguma distração com o tempo, natural a meu ver, devido à nossa falta de traquejo em trabalharmos totalmente de forma

II	2.3.	independente.
III	3.1	3. Que aprendizagens realizaste ao longo do ciclo? Zelo conjunto, não só: “será que a minha aula vai correr bem?” mas também, “será que a aula da Joana vai correr bem? Será que a nossa sequência vai resultar? Será que os alunos vão considerar esta abordagem produtiva/útil?”
II	2.3.	Consciência de que muitos progressos na forma de trabalho autónomo, se alcançam graças a um treino gradual.
II	2.3.	4. Em relação à metodologia de trabalho seguida neste ciclo, tens mais alguma observação ou sugestão a fazer? Gostei bastante.

Apreciação global da experiência (Luís)

Dimen.	Ind.	Respostas
II	2.3.	1. Em que medida foi este projecto importante para a <u>consciencialização</u> dos papéis pedagógicos nas tuas aulas? Que evolução e dificuldades sentiste? Inicialmente posso dizer que as minhas preocupações principais em relação às aulas, talvez fossem a estruturação dos materiais, o apelo visual, a minha prestação... com o desenvolvimento do projecto estas prioridades não desapareceram mas passaram a só fazer sentido se devidamente ajustadas com os benefícios para a realidade do aluno.
II	2.3.	Por outras palavras, ao debruçarmo-nos sobre a selecção dos papéis pedagógicos pretendidos, deixou de ser a finalidade a adaptar-se ao exercício/actividade, passando a escolha do exercício e a nossa prestação, a ter sobretudo em conta, o papel que desejávamos estimular o aluno a desenvolver.
II	2.3.	2. Em que medida foi este projecto importante para a <u>redefinição</u> dos papéis pedagógicos nas tuas aulas? Que evolução e dificuldades sentiste? Acho que já respondi em cima, apenas quero acrescentar que uma das principais dificuldades tenha sido, descentrar o “enfoque das luzes” de nós, para passar a ser nos alunos, mesmo que a nossa prestação fique comprometida quer a nível de morosidade, incumprimento da planificação, desejabilidade inerente às previsões, etc...
II	2.3.	3. Como caracterizarias o teu papel no processo de observação de aulas ao longo do ano? Houve mudanças? Se sim, quais e a que se deveram? Se não, porquê? Acho que com o decorrer do projecto a minha criticidade, objectividade, e capacidade de selecção (engavetamento) se desenvolveram num crescendo.
II	2.3.	Penso que este desenvolvimento se deveu principalmente à familiarização com a exploração dos materiais, grelhas, confronto de ideias (Pós-observações), reflexão individual escrita.
II	2.3.	Fomos lentamente aprendendo a identificar o que cada papel englobava, fomos acrescentando mais coisas.
II	2.3.	Acho que resumidamente a nossa capacidade de selecção de objectivos e noção do que pretendíamos com a escolha de determinado papel, evoluiu em perspicácia.
II	2.3.	4. Como caracterizarias o meu papel enquanto supervisora no processo de observação de aulas ao longo do ano? Houve mudanças? Se sim, quais e a que se deveram? Se não, porquê? A tua presença foi sendo cada vez menos interventiva, inicialmente davas-nos a maioria das directrizes, agora na fase final eras sobretudo observadora só intervinhas para clarificar algum desvio do enfoque principal.
II	2.3.	5. Em que medida é que a transferência de algumas actividades do projecto para a disciplina de Inglês foi proveitosa? Foi feito de facto algum aproveitamento, começamos a envolver os alunos através do questionamento, na nossa característica “consciência pedagógica”, houve partilha de decisões/escolhas, e recolha de informação, mas penso que poderia ter sido muito mais rentabilizado.
II	2.3.	6. Qual é a tua opinião acerca da utilidade e aplicabilidade da versão final da grelha de observação sobre papéis pedagógicos? Recomendarias o seu uso a outros supervisores e estagiários no futuro? Justifica. Sim sem dúvida, penso que a familiarização com a utilização da grelha traz muitos benefícios ao progresso da profundidade das nossas aulas, que nunca mais são só aulas “bonitinhas” mas antes aulas com conteúdo, pertinentes, que visam desenvolver outras capacidades do potencial dos alunos (reflexão, consciência/espírito crítico, envolvimento no processo didáctico/motivação, partilha de decisões...)

II	2.3.	7. Se pudéssemos voltar atrás, e tendo em consideração todo o trabalho envolvido neste projecto, o que mudarias/ achas que poderia ter sido diferente? Já me questionei sobre a possibilidade da implementação desta versão final da grelha há mais tempo, de certa forma acho que quem continuar, já terá muito “terreno desbravado” e portanto talvez possa “colher frutos” mais rapidamente, mas acho k estas conclusões finais não existiriam sem o processo gradual passando pelas diferentes grelhas que fomos adoptando, pela eliminação dos papéis das pirâmides, pelas várias rectificações, ajustes...
II	2.3.	Portanto não mudaria nada.
II	2.3.	8. Utiliza este espaço para outras observações/ comentários acerca do projecto desenvolvido. Uma mais-valia óptima para todos nós.

Reflexão sobre o Questionário :

“Concepções de Supervisão e Pedagogia”

No dia 13 de Setembro, o Núcleo de Estágio reuniu-se e discutiu, para além de outros assuntos, as respostas dadas ao Questionário acima mencionado.

É importante salientar que responder a este questionário, não foi fácil. Pois as perguntas não eram de resposta óbvia (para mim) e por isso não respondi de forma clara em algumas delas. Para dar um exemplo, a pergunta “B7”, não nos permite responder com firmeza, já que podem existir diferentes tipos de supervisores, uns melhores do que outros, uns que se adaptam melhor às nossas expectativas, à nossa imagem de aula modelo, etc.

No final, o que me resta como impressão sobre as respostas que eu dei, é que ainda há muita coisa que deve ser reflectida com mais atenção, muita coisa sobre a qual eu ainda não tenho as ideias firmes (por exemplo: “uma máxima que resuma a essência da tua postura profissional”, C4, eu acho que há muitas...). É claro que já tenho uma representação sobre que tipo de professor gostaria de ser, mas este questionário salientou umas falhas, ou melhor, umas incertezas que eu preciso de trabalhar.

A nível das respostas gerais, isto é, para analisar as respostas dadas pelo Luís, a Joana e eu, nota-se que existe bastante equivalência nas respostas, tanto a nível da imagem do Supervisor como da imagem do professor que gostaríamos de ser. Penso que esta concordância tem muito a ver com a nossa formação comum na Universidade do Minho. Pois, nas aulas de Metodologia, foram-nos inculcados vários valores, como o interesse pela Pedagogia para Autonomia, que com certeza vão continuar presentes na nossa realidade.

Uma diferença que me chamou à atenção, as minhas respostas no grupo B, parecem-me ser mais negativas que as respostas dos meus colegas, o que demonstra que talvez eu não deposite uma crença absoluta nos Supervisores. As

minhas respostas não se referem a Cláudia, nem a Mónica em particular, mas à “massa” de orientadores em geral. Certo é que responder ao questionário no início do ano, sem ainda conhecer suficientemente as nossas orientadoras, é uma tarefa difícil.

Marina Ferreira

14.09.07

Reflexão sobre o Questionário :

“Observar, ser observado e a autoscopia”

Através da leitura “Formação inicial de professores, supervisão pedagógica: principais conceitos”, bastante aspectos sobre a observação foram elucidados. Responder a este questionário, não foi somente repetir o que havíamos lido. No meu ver, o nosso “filtro pessoal” foi guardando na nossa memória só as informações mais pertinentes em relação a nossa própria maneira de ser, expectativas que temos para o estágio, etc. E é esse o resultado que se encontra nas respostas ao questionário, isto é, cada questionário é diferente. Essas diferenças chamaram-me sobretudo atenção quando estávamos todos a responder a primeira pergunta. Inicialmente, até ficamos uns a olhar para os outros, sem saber o que escrever. Mas logo as ideias começaram a fluir. A nível pessoal, e acho que é um dos aspectos que diferiu com os meus colegas, pelo facto de ter lido uma segunda vez o texto na noite anterior, fez com que o texto estivesse mais presente na minha memória (o que talvez não seja muito positivo, porque não dá uma imagem pura de mim...)

A cerca da segunda pergunta, o facto de ter bastante medo de ser vídeogravada, de não gostar da minha imagem, notou-se nas respostas, já que no associo grama, três ramos dizem respeito à imagem.

Quanto a parte B, é importante dizer que encontrei algumas dificuldades a perceber certas perguntas. Regra geral, nesta parte, não senti diferenças nas respostas entre mim e meus colegas, acho, como já o referi na reflexão “Reflexão sobre o Questionário Concepções de Supervisão e Pedagogia”, que não divergimos muito a nível de ideias...

Marina Ferreira

27.09.07

**O que me resta da conversa do seminário do dia
9 de Janeiro 2008**

Leituras:

Fiquei a saber que afinal todos nós, estagiários, somos calaceiros quanto à leitura.

É óbvio que essas leituras são importantes. E por saber disso sinto-me um pouco envergonhada de não as ter feito.

Escrever:

Somos todos iguais, só que pelos vistos, eu devo ter mais facilidade. É verdade que se eu começar a escrever, a coisa prolonga-se bastante, mas nem sempre tenho essa vontade de escrever.

“Videogravação”:

Gosto de ver a preocupação que a Cláudia tem por nós, continua a dar-me um a impressão de culpabilidade. Parece que tem medo de nos “aleijar”. Eu francamente, sem nunca ter experienciado, penso que o lado positivo (o que se pode aprender e o tempo de aprendizagem necessário) é muito mais forte do que o lado negativo ou o medo de se confrontar com a sua própria imagem.

Marina Ferreira

11.01.08

Guião de apoio à pós-observação do 2º ciclo (Marina)

Dimen.	Ind.	Respostas
I	1.2	1. Utilização do powerpoint para treino expressão oral a) quais os papéis dos alunos e prof. neste momento? <i>Prof.: Führender; Aluno: Ausführender, passivo</i>
I	1.2	b) qual o objectivo principal desta estratégia? Funcionou bem? O que poderia ter sido feito para o objectivo principal ser bem atingido? <i>- Ausprache üben; link com a aula anterior (do Luís); revisão do vocabulário.</i>
I	1.2	<i>- O objectivo foi mais ou menos atingido.</i>
IV	4.1	c) sugestões... <i>Ver inicialmente a história e depois repetir as frases.</i>
I	1.2	2. Momento de correcção das questões sobre texto áudio a) que tipo de correcção esteve presente neste momento? <i>Oral</i>
I	1.2	b) quais os papéis dos alunos e do prof.? <i>Führender – Antwortender</i>
I	1.2	c) que tipo de correcção estava prevista pela professora? <i>Oral</i>
IV	4.1	d) sugestões... <i>Problematizar mais</i>
I	1.2	3. Questões colocadas aos alunos para eles explicarem as regras dos sons sibilantes (tabela do quadro) a) qual o papel da prof e dos alunos neste momento? <i>Há um pouco de tudo. Prof.: Organizador; Aluno Experimentador, Forscher.</i>
II	2.1	b) para que serviu a organização do quadro e as cores dos cartões? <i>Para facilitar entendimento dos alunos.</i>
I	1.2	4. Questão colocada aos alunos, após sublinharem os 3 sons no texto a) qual o papel da prof. e dos alunos? <i>Prof. monitoriza; Aluno negociador.</i>
II	2.1	b) qual a necessidade da prof. colocar esta questão? <i>Verificar entendimento dos alunos.</i>
II	2.1	<i>Reflexão dos alunos no aprender a aprender</i>
I	1.2	c) qual o envolvimento dos alunos nestes momentos em que são questionados? <i>Aluno só refere que não é necessário...</i>
I	1.2	5. Treino oral e em pares da leitura do diálogo a) qual o papel dos alunos e da prof.? <i>Prof.: Organizador; Aluno: experimentador, Forscher ; Segundo a grelha, há um pouco de tudo.</i>
I	1.2	b) qual o ambiente pedagógico vivido na sala de aula? <i>Ambiente agradável, alunos gostam e estão à vontade.</i>
II	2.1	c) analisar a circulação da prof. pela sala? Como se movimentou e porquê? <i>Vai quando solicitada no entanto dá mais atenção, apoio à Filipa e Márcia (pelas dificuldades das alunas)</i>
II	2.1	6. (Agora escolhe tu um momento) a) Produção final (Zungenbrecher, Dialog) <i>Alunos motivados; muita criatividade; liberdade de escolha (negociação)...</i>
I	1.2	Desta aula aponto como pontes fortes os seguintes: <i>Final da aula ou os alunos poderem brincar com os aspectos formais da língua.</i>
I	1.2	Como aspectos menos conseguidos destaco: <i>Parte inicial da aula e Hörtext.</i>

Reflexão pessoal após a pós-observação da aula do 2º ciclo (Marina)

Dimen.	Ind.	Respostas
I	1.1	Esta aula começou um pouco mal para mim.
I	1.1	Estava com tonturas o que me obrigou a ficar ainda mais parada (esta já sendo, segundo os observadores, uma característica minha).
I	1.1	Mas como não me sentia bem, pensei que tudo ia correr mal, mas no entanto penso que não foi o caso.
I	1.1	No decorrer da aula, comecei a esquecer o meu estado e a dar a aula sem entraves.
I	1.2	Na primeira parte da aula, um PowerPoint foi apresentado aos alunos.
I	1.2	Estes tinham que comentar as imagens e repetir as frases.
III	3.1	Houve efectivamente comentários, até se falou, com ponte nas imagens, de algumas situações mais pessoais, mas talvez este passo pudesse ter sido mais rico.
II	2.1	Quanto à repetição das frases, deu-me a sensação que este exercício estava a ser pouco motivador e houve pouca adesão por parte dos alunos.
III	3.1	No geral, foi um passo que ficou bastante aquém do que se esperava.
IV	4.1	O que havia de ter sido feito seria ter passado uma primeira vez o PowerPoint para os alunos perceberem a história e comentarem ao mesmo tempo e só de seguida é que se passava novamente o PowerPoint com o objectivo de treinar a pronúncia.
I	1.2	De seguida trabalhou-se um “Hörtext”.
II	2.1	A tarefa para a primeira audição era importante para mim, eu queria simplesmente que os alunos deixassem fluir as palavras, não estivessem com atenção em algo de específico.
I	1.2	Isto foi uma maneira de introduzir suavemente o trabalho que vinha a seguir.
I	1.2	Antes de realizar a segunda audição, discutimos o que cada um tinha percebido do diálogo, fazendo uma espécie de correcção da primeira audição.
I	1.2	Aqui começa a parte que parece que todo mundo gostou, a parte da Linguística.
II	2.1	Gostei da entreajuda que existiu logo de início e durante o exercício todo entre os alunos e eu (ao escrever no quadro os diferentes sons e relacioná-los com palavras de Língua Portuguesa, ao retirar as regras de pronúncia...).
I	1.2	Senti um pouco de reticência por parte de alguns alunos em realizar a primeira tarefa (ordenar palavras no quadro), mas logo de seguida essa reticência foi-se embora.
I	1.2	Os alunos gostaram e ficaram motivados ao realizar o “Training”, ou seja, a leitura do texto e hetero-correcção entre eles.
I	1.2	E todo o resto desta parte corre bem.
II	2.1	Ah, talvez seja importante referir que o material que foi usado no primeiro passo, as cores, facilitou a percepção dos alunos das diferentes regras.
I	1.2	A “Anwendung” foi uma outra tarefa que foi muito divertida e motivadora tanto para os alunos como para os professores presentes.
I	1.2	Podia-se ver o prazer dos alunos a procurarem as palavras com os diferentes sons que tínhamos trabalhado.
I	1.2	Mas o meu objectivo não era dar unicamente “prazer” aos alunos, queria que eles mostrassem que tinham percebido a matéria e foi o que aconteceu.
II	2.1	Usando o exemplo das duas alunas que escreveram um diálogo: eu fiquei muito satisfeita com o trabalho delas porque respondia ao que eu tinha pedido, usar palavras com aqueles sons.
I	1.2	Na instrução, eu dei liberdade em escrever da forma como quisessem, poema, quebra-língua, etc....
II	2.1	E pelo facto destas alunas terem mais dificuldades em Alemão, considero que o trabalho delas é bom e muito compensador para mim.
I	1.2	O ambiente na sala de aula foi ligeiro e agradável mas ao mesmo tempo produtivo.

II	2.1	É por isso que eu gostei desta aula, houve uma boa adesão por parte dos alunos e no final ficou a sensação que os alunos aprenderam algo de novo que lhes era benéfico.
----	-----	---

Guião de apoio à reflexão sobre o 2º ciclo (Marina)

Dimen.	Ind.	Respostas
II	2.2	1. Planificação da aula, tendo em conta os papéis pedagógicos do aluno e do professor. <i>Pouco relevante porque eu não planifiquei a aula com a ficha ao lado...</i>
II	2.2	<i>Penso que alguns aspectos da ficha já fazem parte da minha maneira de ser, por isso encontram-se presentes na minha aula.</i>
IV	4.1	<i>Em todos os casos, penso que utilizar a ficha poderá melhorar sempre as minhas aulas.</i>
II	2.2	- Observação da aula com recurso a grelha de observação sobre papéis pedagógicos. <i>A nossa focalização em certos aspectos, faz com que a pedagogia para a autonomia se entranhe cada vez mais dentro de nós.</i>
II	2.2	- Confronto da observação das aulas sem recurso e com recurso à videogravação. <i>É bastante diferente, pois o que se pode ver na gravação, vai muito além daquilo que podemos observar ou sentir enquanto estamos a dar uma aula.</i>
II	2.2	- Vantagens e desvantagens da videogravação (confronto com concepções iniciais) <i>Vantagens: dá para ver muitas mais coisas; confronto com os nossos próprios erros e posturas; dá para lembrar as nossas aulas;...</i>
II	2.2	<i>Desvantagens: Posicionamento da Camera não permite observar a sala inteira; só dá uma visão generalista da sala de aula e não do aluno em particular;...</i>
II	2.2	<i>Afinal, o confronto com a minha própria imagem não foi muito constrangedor...</i>
II	2.3	- Actividades sobre um plano de aula: análise dos objectivos de Munby e da tipologia de papéis pedagógicos; aplicação dos objectivos e tipologia ao plano. <i>Penso que foi uma actividade importante (sobretudo com a discussão toda em volta do Munby e da ficha de observação dos papéis pedagógicos) para introduzir a observação das nossas aulas.</i>
II	2.3	- Actividades sobre aulas videogravadas: definição dos papéis pedagógicos no plano; visionamento com aplicação de uma grelha de observação e confronto de perspectivas antes/após visionamento sem/ com recurso à videogravação e sem/ com a presença da supervisora. <i>Falando por mim e começando pelo fim, a presença da supervisora em nada muda a minha "performance" quanto a observações e/ou discussões.</i>
II	2.3	<i>Senão, toda a actividade que rodeou a observação das nossas aulas parece-me muito bem organizada e penso que funciona bem.</i>
II	2.3	<i>No entanto, senti algumas dificuldades em definir papeis pedagógicos baseados na nossa grelha de observação e na pirâmide dos papeis do professor e aluno.</i>
II	2.2	- Observação de aulas e análise/ experimentação de grelhas de observação <i>Obviamente é positivo.</i>
II	2.2	<i>Nem sempre é simples a utilização das grelhas, mas ajuda-nos a melhorar.</i>
II	2.2	- Recurso a um guião para orientar momento de pós-observação com excertos de videogravação e sem a presença da supervisora. <i>Acho a utilização do guião muito interessante.</i>
II	2.2	<i>A Orientadora já tendo identificado os momentos mais relevantes, direcciona-nos directamente para as coisas mais importantes o que nos evita perder tempo.</i>
II	2.3	<i>O facto da Orientadora não estar presente não muda grande coisa a meu ver.</i>
II	2.3	- Outros aspectos relevantes... <i>Só gostaria de referir, que fazendo uma pós-observação baseada na videogravação como fizemos neste ciclo, perde-se um pouco o contacto com as observações da Orientadora.</i>
II	2.3	<i>O facto é que discutimos tudo entre nós Estagiários e com certeza que a Orientadora teria comentários importantes que não foram referidos.</i>

I	1.3	2. Como caracterizarias o ambiente de trabalho no núcleo de estágio (estagiários e supervisora)? <i>O ambiente continua agradável e com muitos momentos de partilha.</i>
II	2.3	<i>No entanto acho que estamos a passar por um momento de maior stress o que por vezes cria atritos entre nós.</i>
I	1.1	3. Como caracterizarias a tua relação pedagógica com os alunos de ambas as turmas? <i>Penso que sou boa de mais para eles, os do 10º fazem-me rir...</i>
II	2.1	<i>Na turma do 12º em concreto, a relação é boa, mas penso que ainda não há um à vontade completo, talvez seja por isso que estejam reticentes também para falar...</i>
I	1.1	4. Das expectativas e receios iniciais apresentados relativamente à videogravação, em que medida esta experiência foi útil, ou não, para aproximar as tuas representações sobre o ensino à realidade? <i>Francamente, não sei responder a este pergunta.</i>
II	2.3	<i>O medo que eu tinha inicialmente foi-se, penso que foi uma experiência útil.</i>
II	2.2	<i>Mas a imagem que me foi dada da minha aula não me satisfez completamente.</i>
II	2.2	<i>A realidade da minha maneira de dar aulas não me agradou por ali além.</i>
II	2.2	<i>Sendo esta uma primeira experiência, a observação durou muito pouco tempo, talvez para a segunda rodada, esteja mais clara quanto a esta pergunta.</i>
II	2.3	5. Até ao momento, sentes que o projecto de investigação da tua supervisora de Alemão está a ter alguma interferência negativa na tua formação? Justifica. <i>Não e só vou repetir mais uma vez (;o), penso que pelo contrário, o projecto da orientadora fornece-nos é mais valias a nível do espírito crítico e da vontade de melhorar o nosso ensino.</i>

Reflexão pessoal sobre o 2º ciclo (Marina)

Dimen.	Ind.	Respostas
I	1.3	Esta primeira experiência não me permite ainda reflectir sobre aspectos mais “profundos” da videogravação.
II	2.2	Necessito por exemplo, poder rever as aulas gravadas com mais calma e com o “olho” virado para outros aspectos que senão para a nossa “figura”, a nossa imagem.
II	2.2	Penso que devemos antes nos habituar a este processo para somente depois seremos capazes de tirar total partido de tal experiência.
II	2.2	Actualmente, posso fazer as seguintes apreciações: É uma estratégia que pode facilitar e melhorar a aprendizagem de um estagiário (confronto com o erro, consciencialização da postura e participação do professor e do aluno, verificação da validade de estratégias,...)
II	2.2	O guião é positivo porque nos facilita a tarefa.
II	2.2	Sem guião deveríamos antes de responder às perguntas, ter que as fazer.
II	2.2	E isso só seria possível com experiência e com tempo.
II	2.2	Em contra partida o guião também é negativo.
II	2.2	O facto de ser muito directivo/direccionado para certos momentos da aula no âmbito também somente de certos aspectos (mesmo nos dando a liberdade de escolher um momento), restringe antes de mais a visão geral de uma aula completa.
II	2.2	Porque revemos unicamente partes de uma aula sem saber ou se lembrar do que vem antes ou depois.
II	2.2	Muitos factores podem passar despercebidos, por exemplo, se devêssemos analisar a participação dos alunos em certa actividade.
II	2.2	Esta pode correr muito mal, dependendo de como os alunos foram preparados para ela antes.
II	2.3	Para falar de um ponto de vista mais logístico, não sei se é por falta de hábito de trabalhar desta forma, mas penso que o tempo não é suficiente para podermos realizar a tarefa.
II	2.3	Pressionados pelo tempo, acabamos por deixar de falar ou mesmo de pensar em coisas que poderiam ser muito relevantes (sobretudo para este núcleo que tanto gosta de problematizar!
II	2.3	Mas pensando melhor, talvez tivesse sido a melhor forma de nos iniciar a esta estratégia, senão iríamos perder-nos sem saber o que fazer e demoraríamos imenso tempo.
II	2.3	Para terminar, quando refiro que se pode perder muito em fazer pós-observações desta maneira, refiro-me ao facto de a orientadora, uma pessoa que muito tem para nos ensinar, não estar presente e assim não poder dar-nos conselhos sobre como fazer de outra forma e melhorar.

Guião de apoio à pós-observação do 3º ciclo (Marina)

Dimen.	Ind.	Respostas
III III I	3.1 3.1 1.2	1. Passo 2: organização do que se deve ou não fazer numa entrevista de emprego. a) Qual o objectivo deste passo? Foi atingido? Introduzir tema e preparar os alunos para a entrevista de emprego, pô-los a reflectir sobre a postura que se deve ter numa entrevista real.
I	1.2	O objectivo foi atingido, houve uma boa discussão e reflexão em grupo sobre os diferentes pontos e o vocabulário foi explicado.
III I	3.1 1.2	b) Os alunos aderiram à tarefa? Sim, aderiram muito bem a tarefa.
III I	3.1 1.2	c) Papeis Alunos: 5 (parto do ponto 1 para chegar ao 5) ; Professor: 2
III II	3.1 2.1	2. Duas perguntas aos alunos : A: Como vamos construir/preparar a nossa própria entrevista? (00:24:40) a) Porque colocar esta pergunta aos alunos? Para os alunos reflectir sobre a aprendizagem e monitorizar conhecimento e capacidade estratégica.
III I	3.1 1.2	b) As respostas dos alunos são acertadas? São, embora gestuais.
II	2.1	Eles já estão habituados a trabalhar desta forma – Rotina.
III II	3.1 2.1	c) Para que serviu? Para os alunos reflectir e estar cientes da sua própria aprendizagem.
I	1.2	Mas também apoiar aqueles que poderiam não saber como realizar a tarefa.
III I	3.1 1.2	d) Papeis Alunos: 6 / 2 ; Professor: 1 / 3
III II	3.1 2.1	B: Porque treinamos a “Ausprache”? (00:26:35) a) Porque colocar esta pergunta aos alunos? Para os alunos reflectir sobre o processo de aprender
III I	3.1 1.2	b) As respostas dos alunos são acertadas? Sim.
III II	3.1 2.1	c) Para que serviu? Para os alunos reflectir e estar cientes da sua própria aprendizagem.
III I	3.1 1.2	d) Papeis Alunos: 2 ; Professor: 3
III I	3.1 1.2	3. Qual o passo mais importante e trabalhoso da aula? a) Qual foi esse passo? Passo #5.
II	2.1	O passo 3 servia unicamente para permitir a execução do passo 4, sendo o objectivo da aula a produção oral (com à vontade) e a preparação para uma futura e real entrevista de emprego.
III II	3.1 2.1	b) Para que serviu? O objectivo não era tanto o Alemão, mas este também foi trabalhado.
II	2.1	O mais importante era preparar os alunos para situações de entrevista de emprego que estão muito próximas. Intenção comunicativa, Alemão como simples veículo.
III I	3.1 1.2	c) Papeis Alunos: 5 ; Professor: 1

Reflexão pessoal sobre pós-observação do 3º ciclo (Marina)

Dimen.	Ind.	Respostas
II	2.1	Esta aula deu-me particularmente prazer em realizar.
II	2.1	Em primeiro, pelo facto de ter sido uma sequência de três aulas seguidas, dadas pelos três estagiários e a meu ver muito bem construídas a nível do planeamento, ligação e coerência das aulas entre elas.
II	2.1	Em segundo, devido à temática da aula: "Arbeitswelt".
II	2.1	Este tema leva-nos a criar aulas não só viradas para o Alemão, mas sobretudo viradas para o futuro próximo dos nossos alunos.
II	2.1	Como foi dito na pós-observação relativa a esta aula, foi uma aula que usou a língua Alemã como simples veículo.
I	1.2	Um terceiro aspecto que muito me satisfaz e sendo também o mais importante de todos, foi a participação dos alunos.
I	1.2	Nesta aula, numa turma muitas vezes demasiado pacata, senti e vi os alunos a aderirem e interessarem-se realmente pelas tarefas.
I	1.2	Foi neste momento que eu me senti "poderosa"!
I	1.2	A minha aula estava a resultar muito bem.
I	1.2	Eu estava a sentir-me muito confortável; o ambiente da sala de aula estava muito agradável e existia um clima de trabalho muito produtivo.
II	2.1	Olhando para a aula mais pormenorizadamente, posso dizer que o primeiro passo da aula não correu como deveria, os alunos não perceberam logo e também houve alguma confusão por causa das cartas de alunos que estavam a faltar.
I	1.2	Acabei por dar o exemplo de aquilo que se deveria fazer e tudo entrou nos eixos.
II	2.1	O segundo passo foi o que me deu mais prazer pois foi aí que se gerou uma discussão com os alunos muito construtiva e que se notou o nível de motivação dos alunos.
II	2.1	O momento antes da Anwendung também foi muito relevante, pois os alunos foram capazes de prever qual o passo final da aula e também de sistematizar a estratégias para realizar a tarefa.
I	1.2	De seguida os alunos realizaram a tarefa também com muita motivação, o que obviamente se vê no resultado.
I	1.2	O que me resta desta aula é um sentimento muito positivo.
I	1.2	O que eu pretendia que os alunos alcançassem a nível da língua foi alcançado.
II	2.1	E sobretudo, penso que pelo facto de o futuro estar a bater à porta destes alunos, uma aula abordando esta temática só pode ser benéfica, que seja para os acalmar ou para os preparar para um futuro emprego.

Guião de apoio à avaliação do 3º ciclo (Marina)

Dimen.	Ind.	Respostas
II	2.2	1. - Elaboração e discussão prévia dos planos das aulas tendo em conta a grelha de observação sobre papéis pedagógicos. É uma forma de ter presente o que se quer trabalhar/desenvolver com os alunos.
II	2.2	- Uso da grelha de observação sobre papéis pedagógicos no momento da observação das aulas e na reflexão prévia ao seminário de pós-observação. Através da observação, treina-se o conhecimento e o à vontade com a grelha e os termos que a compõem.
II	2.3	- Realização do guião de pós-observação pelos alunos estagiários, como base da análise das aulas por eles leccionadas. Tendo em conta que os passos anteriores é que nos permitem chegar a tal patamar e assim somos capazes de apontar para situações, previstas ou não, que são mais relevantes para o processo de E/A.
---	---	- Divisão da pós-observação em 3 momentos: a. Análise global; b. Análise com recurso ao vídeo e guião, com a supervisora; c. Análise final, com a supervisora. ...
II	2.1	- Recolha de opinião dos alunos sobre as aulas observadas. Para além de nos informar sobre a capacidade que os alunos tem para criticar as aulas (Reflexão...), também nos dá um feedback importante sobre o que motiva os alunos.
II	2.3	- Reflexões escritas (portefólio) a propósito das aulas. É uma maneira de organizar e tornar mais presente as nossas apreciações e ideias para futuras aulas.
I	1.3	2. Como caracterizarias o ambiente de trabalho ao longo deste ciclo de observações? Como desde o início, o ambiente é muito agradável a nível de relacionamento.
II	2.3	A nível de capacidade crítica e desenvolvimento das nossas capacidades de observação, notou-se que estamos cada vez mais autónomos e seguros do que dizemos e fazemos.
I	1.3	3. Que aprendizagens realizaste ao longo do ciclo? - Aprofundei os meus conhecimentos sobre os papeis pedagógicos.
I	1.3	- Melhorei a minha capacidade em definir objectivos.
I	1.3	- Melhorei a minha capacidade a observar criticamente.
IV	4.1	4. Em relação à metodologia de trabalho seguida neste ciclo, tens mais alguma observação ou sugestão a fazer? Gostaria de ter a oportunidade de tornar a fazer esta experiencia (3º Ciclo) e talvez ir um pouco mais longe...

Guião de apoio sobre a apreciação global da experiência (Marina)

Dimen.	Ind.	Respostas
II	2.3	1. Em que medida foi este projecto importante para a <u>consciencialização</u> dos papéis pedagógicos nas tuas aulas? Que evolução e dificuldades sentiste? Existe uma grande evolução ao longo do percurso.
II	2.3	Senti dificuldade com os termos e também dificuldade em não entrar demasiado em pormenores...
II	2.3	Mas com o uso da grelha e as varias discussões que existiram, estes aspectos melhoraram bastante.
II	2.3	Penso que se não tivesse trabalhado neste projecto, não seria capaz de perceber estes aspectos todos e assim as minhas aulas não seriam tão viradas prós alunos.
II	2.3	2. Em que medida foi este projecto importante para a <u>redefinição</u> dos papéis pedagógicos nas tuas aulas? Que evolução e dificuldades sentiste? Para além de existir uma grande consciencialização dos papeis, também deu-nos capacidades para criar aulas muito mais direccionadas prós alunos.
II	2.2	3. Como caracterizarias o teu papel no processo de observação de aulas ao longo do ano? Houve mudanças? Se sim, quais e a que se deveram? Se não, porquê? Sinto-me mais à vontade com os papéis e o enfoque da minha observação foi mudando (daquilo que se vê, a prática visível à prática subjacente ou o que se pretende).
II	2.3	4. Como caracterizarias o meu papel enquanto supervisora no processo de observação de aulas ao longo do ano? Houve mudanças? Se sim, quais e a que se deveram? Se não, porquê? A orientadora foi dando mais liberdade aos estagiários à medida da evolução destes últimos.
II	2.3	No entanto, nunca senti barreiras...
II	2.3	5. Em que medida é que a transferência de algumas actividades do projecto para a disciplina de Inglês foi proveitosa? O projecto é completamente transversal.
II	2.3	Ajudou-me a preparar as aulas, na pré- e pós-observação, a ser mais critica mas também a desenvolver mais as minhas estratégias...
II	2.2	6. Qual é a tua opinião acerca da utilidade e aplicabilidade da versão final da grelha de observação sobre papéis pedagógicos? Recomendarias o seu uso a outros supervisores e estagiários no futuro? Justifica. Recomendo fortemente!
II	2.3	Penso que traz inúmeras mais-valias.
II	2.2	A aplicação da grelha, com o uso vai evoluir e tornar-se cada vez mais eficaz.
II	2.3	O único senão é o tempo que demora para perceber e ambientar-se aos termos.
IV	4.1	7. Se pudéssemos voltar atrás, e tendo em consideração todo o trabalho envolvido neste projecto, o que mudarias/ achas que poderia ter sido diferente? Se houvesse mais tempo, fazia-se mais experiências, ia-se mais além.
II	2.3	Não mudaria nada pois o nosso processo foi bastante natural e por este aspecto ainda mais produtivo.
IV	4.1	8. Utiliza este espaço para outras observações/ comentários acerca do projecto desenvolvido. Fico bastante satisfeita com o nosso trabalho mas deixa-me com vontade de continuar...